ANCA MUNTEANU

INCURSIUNI ÎN CREATOLOGIE

Reeditare

BIBLIOTECA CENTRALĂ
UNIVERSITARĂ
580.953

Biblioteca Centrală
Universitară
Timişoara
02081843

Editura "AUGUSTA"
Timişoara, 1999

Părinților mei,
Georgeta și Adam Jinaru

© Editura "AUGUSTA" str. Daliei nr. 1A
Timișoara, ROMÂNIA

Motto

"Nu uita că Dumnezeu te-a trimis pe
lume să-l înlocuieşti, să dai sensuri
să creezi, să duci începutul său
înainte"

C. Noica

ARGUMENT

Învecinarea mea cu teritoriul creativității s-a produs la Iaşi, în urmă cu peste un deceniu, datorită unei fericite conjuncturi. De atunci gândul unei cărți despre creativitate "a sângerat" în mine mereu, cu obstinație şi dor de întrupare. Multă vreme însă, acest proiect purtat de vârtejul cotidienelor risipiri a rămas doar un elan suspendat. Dar iată că exigențele legate de predarea unui curs de psihologie a creativității au pus capăt acestui şirag de tatonări. Este motivul pentru care **studenții mei reprezintă, de fapt, nu numai principalii coautori ai acestei lucrări, ci şi primii ei destinatari.**

Abordând însă un subiect de o asemenea magnitudine şi vibrație pentru destinul uman, cum este creativitatea, **sperăm că această lucrare să intereseze un public mult mai larg, format nu numai din cadre didactice, părinți, psihologi, ci şi din toți acei care, indiferent de vârstă şi profesie, sunt dispuşi să-şi regândească şi să-şi reaşeze existența din perspectiva creativității.**

În esență, cartea aceasta se doreşte un **compendiu de creatologie**, dezvoltând temele care mi s-au părut cele mai expresive pentru problema în discuție.

Încercând să delimitez "hotarele" creativității, m-am oprit, desigur, atât asupra victoriilor, cât şi a neîmplinirilor existente astăzi în ştiința despre creație. Dar analiza nu a putut

cantona doar într-o dimensiune pur teoretică, constatativă, motiv pentru care **m-am angajat şi într-o cercetare de teren, cu evidente destinaţii utilitare, din dorinţa de a-mi structura propriul meu punct de vedere cu privire la fenomenul creator.** A fost un demers dificil, pe care, adeseori, nu l-am putut controla decât graţie efectelor formativ-tonifiante, de feedback cu care se însoţeşte orice imersiune în laboratoarele intime ale creaţiei. Dar a fost un efort pasionant, care adeseori m-a obligat să plonjez, parcă, într-o altă dimensiune ontologică, mai înaltă, mai eterată, ce mi-a adus bucurie.

De aceea **mulţumesc tuturor oamenilor şi circumstanţelor** care de-a lungul acestor ani, de gestaţie creatoare, au provocat şi întreţinut în mine acea binecuvântată neodihnă spirituală şi lanţ de limpeziri succesive, la capătul căruia s-a născut această carte.

Este vorba, mai întâi, de şcoala ieşeană de psihologie al cărei ucenic şi exponent mă consider, în pofida infidelităţilor mele existenţiale. Concret, datorez sentimente de pioasă veneraţie şi gratitudine regretatului meu Magistru, academician Vasile Pavelcu, care, prin inegalabilul său spirit socratic, mi-a călăuzit primii paşi pe cărările şerpuitoare ale creativităţii. În aceeaşi descendenţă afectivă adresez mulţumiri deosebite profesorului doctor Ion Holban, alături de care am ucenicit o vreme şi am dobândit primele mele deprinderi de cercetare experimentală.

Mulţumesc, de asemenea, doamnei profesor doctor Ursula Şchiopu, de la Universitatea din Bucureşti, nu numai pentru simbolul de lumină şi fidelitate ştiinţifică pe care îl întruchipează în psihologia românească, dar şi pentru că mi-a fost alături, ca mentor şi imbold inepuizabil, în anii din urmă.

O menţiune specială de recunoştinţă datorez şi persoanelor care s-au implicat direct în editarea acestei cărţi. Este vorba mai întâi de creditul moral generos şi asistenţa financiară pe care le-am primit din partea doamnei Augusta Anca, fondatoarea editurii, dar şi de sugestiile fertile pe care mi le-a oferit scriitorul Adrian Dinu Rachieru, consilierul editorial. În spatele acestei cărţi se află şi munca anonimă a unui grup de

tineri destoinici şi inimoşi care şi-au sacrificat din timpul lor pentru a asigura culegerea computerizată şi corectura lucrării în condiţii optime. Este vorba de Mihai Sasu, Vetuţa Denghel, Daniel Poruţiu şi, nu în ultimul rând, de fiul meu Bogdan. Sunt mult îndatorată şi graficianului Emil Grama pentru inspiraţia şi priceperea cu care a realizat tehnoredactarea şi coperta acestei cărţi.

Deosebit de recunoscătoare rămân familiei mele pentru solidaritatea caldă şi inepuizabilul suport moral pe care mi l-a oferit, cu generozitate, în toate momentele mele de cumpănă, cât şi pentru stoicismul de care a dat dovadă pe tot acest traseu de multiple renunţări, nelinişti şi frustrări.

Şi, în fine, mulţumesc tuturor celor care, parcurgând aceste pagini, vor înţelege că rostul lor major nu este, în primul rând, acela de a desluşi toate "ascunderile" creativităţii, ci, mai ales, acela de a accepta adevărul simplu că numai prin creaţie omul îşi poate oferi un răgaz în marea sa trecere.

AUTORUL

8 septembrie 1994

PREFAȚĂ

Orice carte cuprinde o promisiune. Titlul este un fel de bilet de intrare pentru o aventură intelectuală încărcată de imaginație, de implicație şi de emoționalitate. La capătul ultimei pagini poți să fi obosit, dezamăgit, încântat, tulburat. Cartea de față promite implicarea într-un univers deosebit, cel al creativității. Promisiunea este incitantă. Anca Munteanu trece prin universul promis cu eleganță, înțelepciune şi un fel de tacită plăcere contaminantă.

Paginile dense ale lucrării au o modernitate de stil şi strategie de abordare remarcabile. Optica înțelegerii vastității de condiționări ce plasează omul într-o condiție existențială de unicat face ca să devină deosebit de interesantă sesizarea interdependențelor generate de identificarea creativității sub ipostazele de proces, stare, produs şi cel ce produce (personalitatea creatorului). Uneori chiar ai impresia că **descoperirea interdisciplinarității este calea ascunsă a lucrării.** În acest context, Anca Munteanu evidențiază multidimensionalitatea oricărei laturi a creativității pornind de la foraje de arheologie psihologică şi lingvistică, privind paşii prin care se creează drumuri, solidarizări de idei, confruntări, nuanțări şi ierarhizări a ceea ce este în curs de elucidare sau în proiecte mai de durată. Propria opinie este apărată cu energie şi cu o încărcătură informațională de necontestat sau cu cerința de a i se

da cuvântul şi de a i se respecta intuițiile. În fapt, strategia de lucru implicată în cele opt capitole ale lucrării se află cumva într-un moment care, în optica lui Thomas S. Kuhn, exprimată în lucrarea **"Structura revoluțiilor ştiințifice"** (1976, în româneşte), ar fi acela când are loc trecerea de la etapa cercetării normale, cumulative de idei şi ipoteze, la etapa a doua a restructurărilor de profunzime ale domeniului, de folosire a cazurilor de excepție neintegrate, dar repetate din etapa cercetării normale. Această etapă este de extindere "teritorială" a domeniului, de astă dată "al creatologiei".

În esență, lucrarea porneşte de la ideea vastei şi complexei valori sociale, pedagogice şi psihologice a creativității ce o pune pe primele planuri de implicație în progresul omenirii. De la început se afirmă că toți oamenii dispun de forme, grade şi trăiri încărcate de creativitate, că există potențiale creative foarte diferite pentru ca, la sfârşitul lucrării, să se sublinieze, printre altele că, indigestia față de ideea elitelor este anacronică chiar dacă forțele educației întâlnesc o maleabilitate stimulabilă deosebit de mare a creativității. Oricum, genii nu pot deveni decât cei ce posedă şi potențiale creative deosebite. Anca Munteanu dă o foarte mare atenție factorilor energizatori implicați în stimularea constructivă, uneori, şi alteori, în stimularea deblocantă a creativității.

Nu intenționez, ca prin traversarea conținutului lucrării, să răpesc cititorului plăcerea de a intra în universul creativității aşa cum l-a decodificat autoarea. Doresc doar să pun în evidență câteva aspecte, mai semnificative, prin care Anca Munteanu ne implică în incitantele ei demersuri legate de creativitate. În acest context, **lucrarea aceasta reuneşte într-o fericită sinteză, numeroase informații utile pentru psihologii profesioniști,** dar **şi pentru o gamă diversă de intelectuali.** Prin urmare, cartea se adresează unui public foarte larg şi chiar eterogen, dat fiind faptul că problema poate interesa şi pe muzicieni, pictori, artişti, adică creatori ai tuturor domeniilor, pe cei ce gestionează creația din sectoarele tehnicii şi ale ştiinței, pe cei ce se ocupă de diferite tipuri de instruire şi educație.

Chiar **din primul capitol** (Sub însemnele lui "Panta rei") **se dezvăluie sensul complex al mutațiilor ce au loc în viața contemporană, cu numeroasele lor efecte asupra dezvoltării psihice.** Alvin Toffler, în foarte cunoscuta sa lucrare "Şocul viitorului", a sesizat sensul schimbărilor. După 1955 viața socială a părăsit centrarea pe civilizația industrială în favoarea informației. A crescut nu numai setea de informație dar şi "babilonia" informațională. În acest fel se creează omului un alt univers, o altă mentalitate şi aspirații mai îndrăznețe în explorarea deopotrivă a macrocosmosului cât şi a microcosmosului. Efectele de reflux ale acestor schimbări au rezonanțe numeroase şi profunde în profesii, mod de trai, nivel de cultură şi de civilizație. În contextul acestor restructurări, creativitatea "mare şi mică" (adică a geniilor şi a oamenilor obişnuiți) a început să impulsioneze explozii de noi interogații şi competiții.

Chiar dacă optica cu privire la creativitate este de o lungă gestație istorică, există momente ce au radicalizat schimbări şi au impulsionat studii complexe şi interesante prin semnificațiile ce le-au cuprins. Există **momentul Guilford,** din 1950 şi apoi cel din 1965, ceea ce înseamnă că, mai întâi, psihologul american a semnalat naşterea trebuinței de a se începe ofensiva cercetării creativității pentru a fi identificată şi stimulată ca, mai apoi, să ofere un model al creativității. În acest fel s-a născut cerința de delimitare a gândirii convergente (rațional logice) de gândirea divergentă, considerată de J. P. Guilford ca expresie a creativității. Modelul intelectului elaborat de acesta le-a inclus pe amândouă (gândirea convergentă, algoritmică şi gândirea divergentă, euristică). Discuțiile ce s-au conturat de la acest punct de plecare au propulsat creativitatea spre structurile personalității, creându-i o independență mai mare față de inteligență şi, în acelaşi timp, o creştere a complementarității dintre ele. Capitolul prim al lucrării cuprinde opinii, eforturi, tendințe legate de această schemă de evoluție a creativității, inclusiv opinii ale unor psihologi români. În ansamblu, perioada la care ne referim este încărcată de meditații interesante, idei numeroase, cercetări de teren şi reconsiderări în domeniile

psihologiei, sociologiei, psihologiei artei şi culturii, a filozofiei şi, desigur, a științei şi tehnologiilor.

În capitolul 2 (Identitatea creativității) **are loc o decantare a diferențelor dintre creativitate şi inteligență,** provocată de experimentele longitudinale ale lui L. M. Terman şi de cele cinci volume de studii privind trei sute de genii, studii realizate de Catherine Morris Cox şi de cei doi colaboratori ai săi. Diferențierea creativității din artă, tehnică şi știință, exprimarea, pe de altă parte, a creativității sub forma invențiilor, inovațiilor, descoperirilor etc., creează un model sugestiv pentru felurile variate de creativitate. Ni se atrage atenția asupra faptului că inteligența are sub reflector problemele adevărului (fiind un fel de detectoare a acestuia), pe când creativitatea este un fel de implicație a psihicului în găsirea fatetelor noului de foarte mare utilitate. Omul se află în tulburătoarea ipostază de lărgire a antenelor curiozității sale spre marele necunoscut, căruia îi sondează insațiabil dimensiunile ascunse.

Tot în acest capitol se prezintă diferența dintre optica diferitelor şcoli psihologice față de problema creativității. Se fac referiri la Freud, Adler Jung, neofreudişti (E. Kris, G. W. Hartmann, L. Bellak, L.S. Kubie ş.a.), la nuanțele delimitative privind modul de a aborda problema şi definirea creativității. Se trec în revistă, de asemenea, teoria existențialist - umanistă (A. Maslow, C. Moustakas, C. L. Rogers, E. Fromm), ca şi reprezentanții teoriei culturale interpersonale, precum M. Stein, S. Arieti, M. Mead ş.a.). Pentru teoria factorială, fecundă prin diferențierile pe care le provoacă, sunt citați: J. P. Guilford, H. G. Gough, V. Lowenfeld ş.a.. Acestora li se adaugă exponenții psihologiei cognitive (W. Kitchenar, R. J. Sternberg), care au sugerat un model factorial în etape şi P. Popescu-Neveanu, care a diferențiat pentru creativitate factori cognitivi şi noncognitivi (ceea ce evocă implicația fenomenului creator în structurile personalității). Se mai enumeră şi cercetări independente, cu optici diferite, privind creativitatea. Dintre personalitățile românești se menționează contribuțiile lui C. Rădulescu - Motru, M. Ralea, T. Vianu, L. Blaga.

Capitolul 3 (Geneza creativității) **are în atenție fazele proce-sului de creație**. Opinia autoarei este acroşată de modelul Wallas (1935), model în patru etape: preparare, incubație, iluminare şi verificare. Sunt prezentate şi alte opinii, dintre care cea a lui I.A. Ponomariov ce dă alte denumiri celor patru faze: există etapa analizei logice (preparația), a rezolvării intuitive (incubația), verbalizarea rezolvării intuitive (iluminarea) şi formalizarea rezolvării (verificarea). Se specifică faptul că în artă se dilată iluminarea, iar verificarea are loc în contact cu publicul. Există discuții în legătură cu durata şi funcția fiecărei etape. De altfel şi A. Koestler a folosit complementaritatea logic intuitivă în analiza fazelor creativității, vorbind însă despre trei secvențe: logică (de conturare a problemei, ca atare), intuitivă (ca acumulare de date, maturizare şi decantare) şi critică (de validare şi verificare a descoperirilor din fazele anterioare). În genere, capitolul 3 descrie numeroase opinii legate de etapele creativității, evidențiind potențiala lor structurare şi restructurare în legătură cu domeniul. Tot aici se detaliază circumstanțele şi stilul creatorului, adaptate la condițiile în care are loc procesul de creație. În această problemă a apărut şi ideea existenței unui "algoritm" al creației. Gr. Nicola (1981), citând şi alți autori, se referă şi la acest aspect. În lucrare ideea se exprimă latent sugerând existența unui algoritm specific manifestat prin stilul şi caracteristicile individuale ale modului de a trece al fiecărui creator prin etapele procesului de creație.

Capitolul 4 (Dinamica factorială a creativității) **are în atenție** câteva probleme. Prima priveşte **factorii biologici, psihologici şi sociali implicați în creativitate**. Demnă de reținut este afirmația, făcută de autoare, că deşi optica personalistă a învins, din punct de vedere experimental, cercetările angajează, mai ales, factorii de gândire divergentă. **Asistăm, apoi, la prezentarea unui ingenios experiment, conceput de Anca Munteanu, experiment cu structură factorial-personalistă** (şi funcții de validare a opțiunii autoarei pentru asemenea gen de abordare). Capitolul acesta dezvoltă şi unele aspecte interpretative, recoltate în urma cercetării de teren. Bogatul material experimental a permis colectarea unui important set de

date, ce au fost prelucrate pe calculator, şi au permis intuirea unei mari diversități de probleme. Pornindu-se de la rezultate, interpretările se extind spre zonele factorilor psihologici, dar şi a celor biologici (ereditate, vârstă, sex şi sănătate mentală). Cu izbutite raționamente, propuneri şi obiective se abordează tematica necesității sociale de a se efectua modificări în structurile învățământului. Nu dorim să insistăm asupra acestor aspecte (larg prezentate în lucrare), pentru a lăsa cititorului plăcerea de dialoga cu autoarea pe parcursul lecturii. În orice caz, acest capitol ca şi cel precedent conțin numeroase probleme de cert interes prin care **se confirmă, tacit şi explicit "revoluția" adusă de studiul creativității în gândirea psiho-pedagogică.** Mi se pare demnă de semnalat, printre altele, secvența referitoare la validarea ideilor prin exemple istorice, opinia longevității creativității şi necoincidența evoluției ei cu cea a inteligenței, în decursul vieții individuale, pledoaria încărcată de argumente, pentru creativitatea feminină (mai puțin stocată istoric datorită unor marginalizări sociale) şi insistența pe condițiile favorizante sau blocante, exercitate asupra creativității de către mediu, familie, şcoală şi întregul context cultural.

Capitolul 5 (Formele creativității) **are în atenție tematica formelor de creativitate** (individuală şi de grup), cu sublinierea dezvoltării explozive a acestora din urmă. Sunt prezentate şi interpretate tehnicile de stimulare a creativității, precum şi varietatea de solicitări factorial-aptitudinale ale acestora, cu referiri la activitatea tehnică, ştiințifică şi artistică (literară, muzicală, în artele plastice şi creativitatea scenică). Pentru creativitatea de grup se prezintă exigențele privind alegerea persoanelor adecvate, structurile psihice convenabile şi preparația persoanelor ce fac parte din grupurile creative.

În capitolul 6 (Psihodiagnoza creativității), Anca Munteanu **prezintă noi aspecte ale experimentului său**, evocat şi în capitolele anterioare. Se insistă pe problemele corelației existente sau nu între creativitate şi randamentul şcolar, gândirea convergentă, divergentă şi potențială. Corelațiile pe acest plan sunt mai slabe decât cele calculate între formele de creativitate şi

materiile preferate sau activitățile extrașcolare, la care s-a înmagazinat o mai mare "cantitate" de creativitate implicată.

Tot în acest capitol se **prezintă tehnicile mai cunoscute şi folosite** (baterii de teste) **în psihodiagnosticarea creativității**. Nu se ignoră metoda biografică, cea a arborilor genealogici etc. Se subliniază ideea că validarea predictivă este în discuție. Se ştie că, în genere, testele au o valoare de predicție cu atât mai redusă cu cât subiectul cercetării este mai tânăr, dată fiind viteza de schimbare a structurilor psihice la vârstele de creştere (fapt valabil şi pentru cele de regresie).

În continuare, **autoarea prezintă proiectul său de psihodiagnoză a creativității**, centrat pe tineri de 14 - 17 ani, perioadă în care creativitatea are o încărcătură potențială activă şi evidentă, ca şi o acroşare preferențială, şi oarecum tensională pentru ruta vieții şi a profesiei. Acesta este de fapt palierul când se ia în gestiune de către cei tineri tensiunea generată de progresul vieții sociale şi se conturează identitatea ca şi articulațiile complexe ale personalității. Modelul oferit este legat de teoria conturată de P. Popescu Neveanu, care consideră că, în creativitate, factorii reprezentativi sunt intelectuali şi nonintelectuali. Se face, apoi, radiografierea loturilor cu care s-a lucrat. Este vorba de subiecți din 6 clase a XI-a, de la trei licee. Există tendințe de rondomizare cu privire la nivelul calitativ şi cantitativ de instruire, originea socială şi potențialul creativ al subiecților aflați în cercetare. **Interesant şi original este faptul că bateria a fost axată pe cinci criterii implicate în strategia de cercetare**. Este vorba de calcularea unui cotient de gândire divergentă (Q.G.D.), a unuia de gândire convergentă (Q.G.C.), de aprehensiune (Q.Ap.), de atitudini creatoare (Q.At.C.) şi, în fine, de rezonanță intimă (Q.R.I.). La fiecare test s-au oferit şi punctaje pentru calculații ulterioare. Dorim **să subliniem ca interesantă implicația în cercetare a testului Rorschach**, test proiectiv implicat, mai ales, în studiul Q.Ap. şi Q.R.I.. Anca Munteanu a făcut o prezentare clară a cercetării concrete, a obiectivelor ei, a testelor utilizate şi apoi a rezultatelor obținute. Anexele cuprind materialele cele mai importante ale tuturor formelor de activități şi calculații, tabele de rezultate etc. În structura potențialului creativ

cele nouă atitudini incluse permit analize suplimentare. De altfel, s-au obținut 5200 cote brute (pe calculator), care au fost transformate în note T şi s-au calculat coeficienții de corelație prin cunoscuta metodă Pearson. S-au obținut 272 corelații, dintre care au fost reținute doar cele necesare temelor în discuție. De altfel, întreaga lucrare, are ca suport acest experiment şi, foarte probabil că, însăşi construcția expozitivă a lucrării a fost discret dominată de ceea ce a devenit semnificativ în modelul experimental folosit (frontal în capitolele 5 şi 7).

Penultimul capitol, al 7 - lea (Educarea creativității) este de o interesantă parcurgere tematică. **În prima parte se discută problemele factorilor frenatori ai creativității şi criteriile de identificare ale acestora** de către diferiți autori. Se diferențiază factori inhibanți ca obstacole perceptuale, emoționale şi culturale. Unii cercetători pun în evidență şi factorii stimulativi (mai ales C.R. Rogers, F. Barron, T. Leary, E. Kris, A.H. Maslow ş.a.). M. Roco a avut în atenție pentru activitatea tehnică blocajele interne şi externe, iar A. Stoica-Constantin a făcut o sinteză utilă. **Partea cea mai consistentă a acestui capitol are în atenție o variată gamă de tehnici stimulative**, insistând şi pe condițiile de relaxare, de instaurare a unei atmosfere ludice, precum şi de valorizare a unor condiții fizice şi interpersonale Pentru premisele fizice stimulative se fac referiri la lumină, culoare, sunet (luminoterapie, cromoterapie şi muzicoterapie), cărora li se adaugă ergoterapiile, artterapiile, terapiile ludice, hilaroterapia (tehnică sofrologică de grup, printre altele). **Metodele de relaxare prezentate pun în evidență o largă competență a autoarei în vasta tematică a psihoterapiilor**, care au dezvoltat şi marcat valoarea socială reparatorie a psihologiei moderne. În acelaşi timp, Anca Munteanu a subliniat ideea, ce se dilată evident în psihologia actuală, cu privire la faptul că operativitatea potențialului psihic, în genere, şi a celui creativ, în special, se modifică în funcție de starea psihică de receptivitate sau blocaj tensional, starea de relaxare generând o activare a potențialului creativ, prin mobilizarea imenselor resurse ale inconştientului, acel "ordinator excelent cu posibilități minunate". Ni se prezintă, în acest context, aspectele de bază şi semnificațiile implicate în

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ TIMIŞOARA
520.953

trainingul autogen (Schultz, inclusiv variante ale acestuia), tehnici de alphagenie (de provocare condiționată a dominației de unde alpha), tehnici de antrenament, metode sugestive, metoda sofronică, controlul mental Silva. Terapiile psihologice, psihofiziologice şi preponderent fiziologice pot genera stări de relaxare ce sunt propice creativității. În această parte a lucrării **se fac descrieri detaliate, fapt ce conferă lucrării şi evidente funcții utilitare**. Printre acestea, se află unele mai puțin cunoscute, de proveniență orientală. Explicitarea fundamentelor acestora prin condiționarea sugestivă le face validabile şi generează curiozitate. Oricum, **apropierea problemelor creativității de psihoterapii şi a psihoterapiilor de educație şi autoeducație conferă lucrării un punct de vedere ce trebuie luat în considerare.**

Metodele destinate produsului creator constituie ultima secvență a capitolului 7. E vorba, mai mult, de tehnici colective deja destul de răspândite în țările dezvoltate economic. De fapt şi la noi s-au folosit diferite variante ale acestora. Se prezintă descriptiv, comparativ şi cu accente de particularizare, tehnica brainstormingului (Osborn, 1938), subliniindu-se similitudinea cu metoda indiană veche Prai Barshana. Apoi, comparativ, se prezintă tehnica lui Gordon, destul de cunoscută şi ea, numită sinectică, tehnica Philips 6-6, discuția Panel, metoda 6-3-5, metoda Delphi, metoda Frisco (un fel de variantă brainstorming). Toate aceste metode sunt considerate imaginative În complementarea lor se descriu tehnicile raționale şi anume: metoda listelor(cea de atribute a lui R. Crawford şi cea interogativă a lui A. Osborn etc), precum şi metodele matriciale. Este consemnată şi o experiență românească realizată de grupul creativ "Mirabilis" inițiat la Iaşi de Mariana Caluschi şi preluată de un grup de psihologi din Bălți (Republica Moldova).

Pe întreg parcursul acestui capitol se pledează convingător pentru intensificarea restructurărilor de fond a proceselor şcolare şi a necesității de a modifica complex formele, structurile de programe, precum şi modalitățile de solicitare şi evaluare a cunoştințelor. În orice caz, cititorul acestei lucrări va simți ceva mai mult decât discursul, oricum activ în numeroase

lucrări, cu privire la necesitatea unor schimbări esențiale în procesul de învățământ, şi va găsi, în această carte, o largă ofertă de probleme, idei, unele şocante, dar toate impregnate de un cadru explicativ ce dă dimensiuni complexe argumentărilor şi ideilor expuse.

Capitolul 8, ultimul dealtfel, are în atenție fenomenul supradotării. Anca Munteanu îşi asumă ideea necesității de a schimba ceva, de a pleda pentru o mai mare atenție față de supradotați şi de revizuire a ideosincraziei față de elite. Semnalând faptul că pentru handicapați, în genere, se alocă numeroase forme de protecție socială, mult mai substanțiale decât față de supradotați, şi că, de regulă, formarea de campioni sportivi consumă resurse financiare şi morale foarte mari, cei de mare dotație în ştiință, tehnică, şi chiar în artă sunt priviți cu oarecare indiferență, uneori cu suspiciune, datorită unui grad de nonconformism ce îi caracterizează, pe de o parte, şi a unor reziduuri de asocieri cu "vecinătatea psihopatologiei", pe de altă parte, cum se exprimă foarte sugestiv Anca Munteanu. În acest context, autoarea se simte obligată **să discute despre criteriile de identificare a supradotației**. Ni se prezintă demersuri în această direcție, subliniindu-se că indicatorul major al înzestrării superioare este performanța obținută într-un domeniu sau într-o situație de viață. În continuare, se trec în revistă aptitudinile ce marchează supradotarea şi se abordează problema procentului din populația unei vârste aferente supradotației, cu marea varietate dată de diferiți autori (oscilațiile au loc de la 1% la 10%). Se invocă şi aspecte ale mult controversatei legi a oscilației spre medie sub forma semnalării unei scăderi a numărului de supradotați (fenomen provocat de conjuncturi sociale tensionate).

Anca Munteanu **ne prezintă** în ultimul capitol al lucrării sale şi **portretul copilului de excepție**. În privința aspectelor biofizice se expun controversele referitoare la ideea, oarecum tradițională, privind fragilitatea fizică a supradotaților (cel puțin în copilărie), căreia i se opune ideea unui copil ce depăşeşte media de vârstă ca dimensiuni antropometrice, forță şi energie, precocitate în mers şi limbaj. La toate acestea se adaugă şi o serie de caracteristici psihologice: bogăția şi suplețea

construcțiilor verbale, tensiunea curiozității, memoria deosebită, spiritul interogativ, bogăția imaginației, dar şi echilibrul emoțional, încrederea în sine, preferința pentru complexitate, toleranța la ambiguitate şi dezordine etc.

În genere, acest capitol pune în evidență două portrete complementare ale copiilor supradotați, descrise de diiferiți autori, unul pozitiv şi altul negativ, optând pentru cel pozitiv nu din bunăvoință, ci din cauză că acesta beneficiază de o argumentație consistentă în literatura de specialitate. Chiar şi pentru implicația şcolară există numeroase referințe, fapt ce pune în evidență, credem noi, o modificare discretă a solicitărilor şi activităților şcolare. Învățământul mai permisiv (englez), cu posibiiități de a traversa mai uşor clasele şcolare la materiile ce sunt saturate de interese şi aptitudini, şi-a validat unele aspecte pozitive.

Anca Munteanu **se ocupă** apoi şi **de conturarea principiilor** şi **metodelor de educație ce i-ar fi necesare celui cu dotații deosebite**. Această problemă are, în genere, două laturi: una ar fi aceea a propunerilor, alta a sistemelor de oferte educative ce se folosesc deja cu efecte evident benefice. Autoarea prezintă întâi calea propunerilor sistematizate, coerente. În acest context, atrage atenția asupra faptului că prima condiție de adaptare a învățământului şi educației la o valorizare mai accentuată a copiilor supradotați constă în a le oferi condiții de confort şi securitate psihică în vederea satisfacerii dorințelor corporale, de integrare şi, evident, condiții spirituale adecvate. Climatul din familie trebuie să fie implicat în atmosfera din instituțiile şcolare, în care valorizarea originalității este rejectată discret şi devalorizată, nu de puține ori. Din perspectivă istorică, ni se prezintă în lucrare şi evoluția sistemului de şcoli destinat copiilor supradotați. În numeroase țări şi, evident, în România se constată interesul mereu crescând față de cauza supradotării. Studii interesante în această privință au efectuat, mai ales, cadrele universitare. Pe de altă parte, s-au organizat olimpiade şi tabere de vară legate de acestea, iar Ministerul Tineretului a avut câteva interesante inițiative. Deosebit de complexă şi controversată este problema metodelor, activităților şi programelor aferente acestor tipuri de şcoli, clase, colective de

copii. Anca Munteanu **sintetizează** (după Vernon şi colab.) **trei categorii de metode şcolare de asistență a copiilor supradotați: metode de accelerare, de separare şi de îmbogățire**. Metodele de accelerare se referă la trecerea, mai rapidă, prin clasele şcolare pe măsura în care se consolidează depăşirea nivelului clasei de apartenență ca posibilități şi cunoştințe. Metodele de separare au şi ele variante ca şi cele de îmbogățire. Anca Munteanu expune un larg repertoriu de forme organizate ale acestora. Există, desigur, o problemă ceva mai aparte. Unii tineri, printre care acum ne amintim de Norbert Wiener, au intrat la universitate încă de la vârsta copilăriei, fapt ce a creat unele dificultăți de adaptare şi efecte de însingurare.

Anexele lucrării cuprind un material valoros şi interesant, ce constituie nu numai un suport pentru tezele formulate în carte, dar şi un îndreptar cu evidente funcții utilitare.

În finalul prezentării noastre privind dimensiunile lucrării la a cărei ultimă pagină am ajuns, **am dori să subliniem câteva idei de meritată laudă pentru autoare**.

1. Alcătuirea unei lucrări ştiințifice este relativ dificilă nu numai prin faptul că trebuie să creeze şi să întrețină o tensiune de interes pentru problema abordată (ce derivă din obligația oricărui cercetător de a se implica intelectual în elucidarea imperativelor epocii sale), dar şi să dezamorseze numeroase idei ce circulă prin intermediul psihologiei naive, stratificând optici perimate. **Algoritmul principal folosit constă în prezentarea opiniilor existente şi aderarea la punctul de vedere cel mai validat sau la acela care rezultă din propriile cercetări**.

În conformitate cu acest algoritm s-a relevat dominația originalității în structurile potențialului creativ şi s-a opinat pentru ideea manifestărilor de unicitate a potențialului creativ.

2. Deosebit de interesantă este implicația tehnicilor de relaxare, sugestie şi hipnoterapie, cu substrat de condiționare a relaxării la "forțele cuvântului". Inducerea de stări psihice favorabile deschiderii către energiile latente ale inconştientului devine, în lucrarea de față, mai comprehensivă decât în multe alte lucrări **şi deschide apetitul pentru abordări mai puțin**

convenționale, în problemele creativității, probleme spre care au început, din păcate, să se stratifice punctaje relativ rigide de interpretare.

3. În lucrare se fac 412 trimiteri bibliografice selectate tematic, fapt ce pune în evidență **o excepțional de complexă activitate analitică efectuată cu foarte mare suplețe și forță discriminativă**.

4. **Deosebit de atentă la contribuția psihologilor din România, Anca Munteanu evocă fără crispări și prejudecăți, aproape tot ce s-a lucrat în problemele creativității** la școala ieșeană, sub patronajul spiritual generos al academicianului V. Pavelcu, dar și la puternica școală de inventică de la Iași, legată de numele profesorului V. Belous, precum și de cercetările semnate de A. Stoica și de M. Caluschi. De asemenea, se evocă școala de la Cluj, cu aportul remarcabil al profesorului Al. Roșca și al colaboratorilor săi, școala de la București, cu lucrările perseverente în domeniul creativității tehnice ale Mihaelei Roco și cele penetrante ale profesorului P. Popescu Neveanu, dar și a lui M. Bejat, C. Făcăoaru ș.a. Sunt, de asemenea, evocate lucrările legate de psihologia artei și creativitatea pe care o implică domeniul, semnate de S. Marcus și G. Neacșu, ori ale lui N. Mitrofan ș.a. Cercetările și studiile lui V. Oprescu de la Universitatea din Craiova, cele ale lui D. Mihăilescu, remarcabile și interesante, sunt de asemenea menționate. Am adăuga și o lucrare de aport ce a apărut în 1981, semnată de un colectiv de cercetători de la Institutul de Psihologie (M. Gârboveanu, V. Negoescu, Gr. Nicola, A. Onofrei ș.a.), marginalizați după 1982 pentru mai mulți ani, fapt pentru care lucrarea în cauză nu a fost larg difuzată. **Prezența consistentă a psihologilor români și valorizarea prestațiilor acestora conferă lucrării o tentă de apartenență, dar și prezentarea unei optici validate pe structuri de creativitate ale unei populații, care, fără îndoială, are caracteristici particularizate, în această privință**, ca dealtfel orice fel de populație.

În lucrare sunt citați și alți psihologi, cu prețioase contribuții în problemele creativității, precum Șt. Zisulescu, dar, mai ales, C. Rădulescu Motru, inițiatorul teoriei energetiste a

creativității în psihologia românească, M. Ralea cu interesantele sale reflexii legate de psihologia personalistă a creativității, dar și scrierile lui H. Bergson, T. Vianu, L. Blaga și, aproape de inima autoarei, tot timpul, E. Cioran cu strălucitele sale "ziceri" din "Amurgul gândurilor".

5. Cartea **scrisă de Anca Munteanu are, în toate paginile ei, o generozitate de înțelegere, cooperare și o elegantă apropiere de punctele de vedere discutabile.**

6. Am sublinia și faptul că **lucrarea este foarte actuală și că pe parcurs, vizează o invitație caldă la sondarea zonelor de interdisciplinaritate sau, poate, mai exact de complementaritate și de indexare problematică la zonele tematicii creativității**. În studiul de față **se realizează adiționări complexe de idei, aparent distanțate și distanțări de probleme aparent apropiate**, cum ar fi problemele inteligenței și creativității ca domenii, ca procese, ca rezultate (produse și ca angajări psihice), toate acestea conduc ideatica lucrării spre o creștere de interes **și creează o permanentă dorință de meditație ceea ce invită la un mod de a vedea, foarte modern, fenomenul creativității**, potrivit neliniștilor care tensionează gândirea omului zilelor noastre.

7. Latura investigativă a cercetării (la care, de alfel, ne-am mai referit) este prezentată în lucrare la dimensiuni ce ordonează prezumții și idei pe care Anca Munteanu le propune ca de început, ca pași constructivi temporari într-un demers de explorare a uneia dintre cele mai complexe probleme ale psihologiei. Suntem convinși că autoarea va continua, și după ce parcurgem anexele lucrării o simțim atașată, pentru încă multă vreme, de problemele creativității.

Nu putem încheia aceste considerații fără a sublinia faptul că **Anca Munteanu are un stil aparte, clar și înnobilat de tente metaforice și de o căldură încărcată de subtilități și eleganță, foarte departe de limbajul de lemn ce, înșirând banalități pe puncte, se declară științific.**

În final, considerăm că **lucrarea de față a reușit să aducă problemele creativității la un nivel de interes deosebit și să ne prezinte dimensiunile foarte vaste ale creativității ca**

problemă majoră a psihologiei moderne. De asemenea, această carte invită la conştientizarea urgenţelor solicitate social psihologiei ca ştiinţă de cunoaştere şi de recuperare a omului, această fiinţă necunoscută, cum spunea cândva Alexis Carrel şi cum probabil se va mai spune încă, deoarece omul se află în mijlocul marelui adevăr inclus în zicerea ... Panta rei.

Prof. univ. dr. URSULA ŞCHIOPU
Universitatea Bucureşti

CAPITOLUL 1

SUB ÎNSEMNELE LUI "PANTA REI"

"Câteva miracole de geniu nu ajung pentru a construi viitorul "

A. Beaudot

1.1. CREATIVITATEA - SPIRITUL TIMPULUI NOSTRU

Cuprinsă de febra accelerării, omenirea face eforturi pentru a supravieţui. Este tributul scump pe care îl plăteşte tuturor exceselor sale, începând cu penuria energetică, hipertrofia maşinismului, avalanşa informaţională etc., excese care i-au prejudiciat identitatea şi echilibrul. Aşa se explică de ce amurgul acesta de secol şi mileniu semnifică, de fapt, **o vârstă a restructurărilor**, restructurări de tendinţe, idealuri, mentalităţi.

După opinia lui A. Toffler /1/ societatea umană a cunoscut de-a lungul milenarei sale istorii trei etape distincte:

- primul val sau civilizaţia agricolă (8000 î.e.n. - 1750)
- al doilea val sau civilizaţia industrială (1750 - 1955)
- al treilea val (ce debutează începând cu anul 1955).

Această din urmă etapă, denumită de J.Naisbitt /2/ **a societăţii informaţionale a substituit teoria valorii bazată pe muncă cu teoria valorii bazată pe informaţie, adică pe cunoaştere.** Dar, în contextul terifiantei inflaţii informaţionale, controlul acesteia se impune ca un imperativ. "Ne înecăm în

informație, dar suntem înfometați de cunoaştere" remarcă meditativ J. Naisbitt /3/. Şi explozia informațională nu este singura formă de agresiune şi suprasolicitare a omului contemporan. Ea este doar una din fațetele acelei "epidemii" care a contaminat specia umană, epidemie care se numeşte, după acelaşi A. Toffler /4/, "şoc al viitorului" sau, altfel spus, suferința fizică şi psihică a omului provocată de suprasolicitare, de ignorarea adevărului simplu conform căruia energiile umane, deşi imense, nu sunt fără margini. Problema este cu atât mai complexă cu cât omenirea nu se poate rezuma doar la a constata pasiv şi detaşat starea de fapt, ci trebuie găsite grabnic şi strategiile terapeutice adecvate.

Mai întâi de toate, **omul trebuie nu doar să-şi estimeze judicios potențele ci şi să le valorifice integral, plenar şi eficient.** Căci irosirea energiilor umane în tatonări gratuite sau stângace are consecințe nefaste într-o dublă accepțiune:

- pe plan individual, exilează omul în afara fluxului viu al acestei lumi în care există mobilitate şi se cere mobilitate, condamnându-l la o existență sterilă şi opacă, lipsită de bucuria simplă, dar atât de umană, a muncii şi creației;
- pe plan social, rezonanțele se amplifică întrucât prin fiecare individ insuficient realizat societatea pierde energii irecuperabile.

Modalitatea cea mai profundă şi mai nobilă de fructificare a combustiei umane este creativitatea, singura formă de energie a planetei care nu cunoaşte penurie. Ea reprezintă nu doar o speranță ci şi un imperativ al progresului. De aceea homo creator trebuie să-l înlocuiască pe homo faber.

Aşa cum arată M. Stein /5/, prin activarea creativității, omul contemporan are acces la patru tipuri de libertăți: cea de studiu, de cercetare, de exprimare şi de a fi el însuşi. Dar pentru aceasta creativitatea nu poate rămâne în turnul de fildeş al geniului, ci trebuie să îmbrace şi salopeta omului obişnuit. Se produce astfel **o demitizare a creației, o democratizare a ei.** În ultimele decenii, omenirea face eforturi susținute de a se racorda la această modă a timpului nostru care este creativitatea. Dar nu este o modă gratuită, ci o necesitate peremptorie a epocii, prin

care societatea vrea să controleze mutațiile luxuriante ale acestei lumi, iar individul să arunce cârjele unidimensionalizării pentru a se împlini multivalent.

Chiar dacă nu vom împărtăşi accentele dramatice sugerate de J. P. Guilford /6/ în afirmația că "viitorul civilizației noastre este o cursă între educația creativității şi catastrofă", **creativitatea trebuie să se instituie, chiar dacă nu întotdeauna explicit şi ostentativ, ca un deziderat de referință atât pentru individ cât şi pentru societate**. Această asertiune capătă un surplus de consistență dacă avem în vedere şi **virtuțile sintetizatoare ale creativității, atât la nivel de personalitate** (ca expresie superior distilată a acesteia), **cât şi la nivel de ştiință** (ca numitor comun pentru marile restaurări interdiscipblinare şi transdisciplinare ale epocii).

I. Morar /7/, într-o recentă lucrare, îşi propune câteva limpeziri în peisajul aglomerat şi eclectic al disciplinelor care vor să-şi revendice tutela creativității. Dezvoltând opinia lui Şt. Odobleja /8/, unul dintre pionierii euristicii, el vorbeşte de **creatologie** şi **cercetologie,** ca despre **ramurile transversale** majore ale acesteia. **Termenul de creatologie**, lansat de P. Popescu Neveanu (1978) **desemnează ştiința despre creativitate**, în timp ce **termenul de cercetologie sugerează ştiința despre cercetare**. Ca subspecii ale aceluiaşi trunchi comun, cele două discipline au şi zone de confluență care rezultă din aspirația lor comună de a găsi şi aplica noul. Fiind decupaje verticale (transversale) ale euristicii, creatologia şi cercetologia sunt implicate în toate **ramurile ei orizontale (psihopedagoeuristica, scientoeuristica, tehnoeuristica, arteuristica, socioeuristica)**. Indiferent de terminologia mai mult sau mai puțin sofisticată pe care o putem utiliza, este **neîndoielnic că procesul de creativizare a societății trebuie să înceapă din miezul ei fierbinte, cel al educației, în general, şi al educației şcolare, în particular.**

1.2. REPERE BIOGRAFICE ÎN PSIHOLOGIA CREATIVITĂȚII

Misterul creativității "acest act al excelenței şi demnității umane" (J. S. Bruner) a fascinat spiritul uman din timpuri imemoriale.

Secole de-a rândul apropierea de universul creației s-a făcut cu sfiiciune şi sacralitate nereuşind să ridice vălul ei de taină. Dar iată că **la mijlocul secolului nostru**, în torentul demitizărilor, dar şi al marilor interogații care au frisonat umanitatea, lungul drum al măruntelor victorii au rodit într-**un impetuos salt calitativ**.

O privire retrospectivă evidențiază că, inițial, **studiul deliberat al creativității a demarat sub o evidentă amprentă elitistă şi individualistă**. Pentru localizarea ideii vom inventaria câteva nume: Th. Carlyle (1841), F. Galton (1869), G. Brandees (1903), H. Ellis (1904), W. Ostwald (1910), E. Kretschmer (1929), N. D. M. Kirsch(1931), W. Lange-Eichbaum (1931), G. Révész (1952) ş. a.

Divulgând capcanele unidimensionalizante ale unei asemenea atitudini care pedalează doar pe "teoria omului mare" (n.n. a geniului), H.E. Gruber, G. Terrell, M. Wertheimer /9/ susțin **necesitatea abordării deopotrivă a creativității mari şi mici**. Îmbogățirea recuzitei de investigație psihologică după asimilarea metodei experimentale (W. Wundt, 1879) a inspirat o serie de cercetări sistematice a copiilor superior înzestrați cu ajutorul testelor de inteligență.

Cel mai remarcabil **studiu** de acest gen a fost întreprins sub coordonarea lui **L.M. Terman**, începând cu anul 1920 şi care a continuat şi după moartea acestuia (1957).

Această monumentală cerçetare longitudinală s-a materializat prin lucrarea în 5 volume intitulată "Genetic Studies of Genius" (Studii genetice ale geniului). Din eşantionul ce a reunit inițial 250000 de elevi din statul California (cu vârsta între 6 şi 12 ani) au fost triați cei mai dotați, respectiv cei cu un coeficient intelectual (Q.I.) de peste 140. Majoritatea subiecților selecționați

au fost retestați de mai multe ori pentru a urmări evoluția lor în timp. Cu toate oscilațiile inerente, trecerea anilor n-a reuşit să erodeze, în mod semnificativ, scorul intelectual obținut la început, ceea ce le-a asigurat o bună inserție profesională (astfel la 47 de ani, 71% dintre aceste persoane superior dotate erau intelectuali, oameni de afaceri sau cadre medii).

Cercetările de acest gen semnifică un incontestabil proces de maturizare în destinul creativității **întrucât spiritul speculativ de abordare a fost detronat în favoarea celui experimental, mai obiectiv şi mai realist.**

De aici s-a alimentat însă şi **cea dintâi eroare teoretică şi metodologică** deopotrivă, **cea care identifică abuziv şi limitativ creativitatea cu inteligența, declarând testele de inteligență ca instrumente privilegiate în sondarea creativității**. Ori, astăzi se ştie că testele de inteligență reprezintă o plasă cu ochiurile mult prea largi care fac să se piardă, după opinia lui E. P. Torrance, 70% dintre indivizii cei mai creativi.

Sesizând această inadvertență **P. S. Simpson elaborează în anul 1922 cele dintâi teste de creativitate** (creativity tests) destinate să completeze tradiționalele teste de inteligență.

Marea **lecție pe care a oferit-o omenirii cel de-al doilea război mondial** a însemnat o restructurare de valori. Aşa cum arată D. Wolfle /10/ "a devenit evident că nevoia de a avea resurse de pământ şi capital, a fost depăşită de nevoia de a avea resurse de talent". Astfel a germinat ideea că **numai identificarea şi stimularea creativității mai poate oferi o şansă omului contemporan.**

Din anul 1950 în S.U.A. funcționează o Comisie pentru Resursele Umane şi pentru Perfecționare, iar J. P. Guilford, într-un memorabil discurs ținut în cadrul Asociației psihologilor americani din acelaşi an, a pledat, cu fervoare, pentru cauza creativității. Din inițiativa lui, la University of Southern (California) **demarează primele cercetări din domeniul acestei ştiințe tinere,** în plină epocă de întemeiere - **psihologia creativității**. Prin lucrările sale "The Structure of Intellect" (Structura intelectului, 1956) şi "The Nature of Human

Intelligence" (Natura inteligenței umane, 1967) **Guilford se impune ca părinte al creatologiei. El va elabora celebrul model tridimensional al intelectului prin care inaugurează începuturile emancipării creativității de sub tutela opresivă a inteligenței**. Deşi creatologul american recunoaşte implicarea în creativitate şi a factorilor nonintelectuali (mai ales după 1967) creativitatea rămâne şi pentru Guilford înfeudată preponderent inteligenței (şi nu numai terminologic) prin rolul preponderent pe care îl acordă factorilor gândirii divergente, inițial în număr de zece, ulterior reduşi în demersurile experimentale la patru: fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea şi elaborarea. **Momentul Guilford este decisiv pentru destinul creatologiei, întrucât, datorită lui arsenalul de investigație a creativității va dispune, în continuare, de instrumente proprii de diagnoză şi anume: testele de gândire divergentă.**

Ulterior, cursa pentru creativitate a evoluat într-un ritm frenetic, greu de controlat, care l-a determinat pe D. Hameline /11/ să formuleze următoarea disjuncție: "este creativitatea furtuna unui concept, sau conceptul unei furtuni".

Treptat, **fiecare din centrele universitare ale S.U.A. vor tutela cercetări de creatologie**. Încă din 1950 la unele universități americane, ca de pildă la Universitatea Nebraska, din inițiativa profesorului R.P. Crawford, au fost organizate pentru studenți cursuri de gândire creativă. Concomitent cu aceasta se profilează şi o altă tendință, cea de a asimila metode creative în cursurile clasice. Aşa procedează J. Clark în cursul său de economie la Universitatea Chattannoga. sau H. Harven în cursul său de marketing de la Universitatea Harward. În beneficiul şcolii, C. Taylor organizează, la Universitatea Utah, seminarii pentru profesori în scopul familiarizării lor cu alfabetul învățământului creativ. La rândul său J.A. Velbnis inițiază, pentru copiii şcolilor din Dayton (Ohio), cursuri facultative de creativitate artistică.

În anul 1954 A. Osborn creează Fundația pentru educarea creativității, iar în 1955 Institutul pentru utilizarea creativității în rezolvarea problemelor. La toate acestea se adaugă şi centrele de studiu ale creativității (patronate de diferite întreprinderi industriale) unde activează cercetători iluştri.

Un alt moment de răspântie, cu ample reverberații în procesul de constituire a ştiinței despre creație, l-a constituit lansarea în 1957 a primului satelit artificial de către U.R.S.S. Avansul repurtat de sovietici în cucerirea spațiului cosmic a lezat dar a şi stimulat orgoliile națiunii americane, ceea ce a generat replieri de conştiințe şi serioase analize. A fost suspectată însăşi calitatea învățământului prestat, capacitatea acestuia de a-şi aclimatiza vechile metode la exigențele erei spațiale. La capătul acestor căutări s-a reconfirmat necesitatea stimulării organizate şi sistematice a creativității, ca singura soluție cheie.

Dincolo de contabilizarea acestor aspecte conjuncturale ale creatologiei americane suntem datori să relevăm după momentul Terman şi momentul Guilford, **încă o secvență memorabilă în construirea eşafodajului teoretic al acestei ştiințe. Este vorba de orientarea personalistă** promovată de F. Barron şi D.W. MacKinnon şi care a racolat exponenți devotați pretutindeni în lume. **Din acest moment creativitatea îşi proclamă, cu adevărat, independența de sub monopolul tradițional al inteligenței**, ea impunându-se treptat ca o proprietate a întregului sistem psihic uman şi nu un simplu satelit al inteligenței cum a fost considerată multă vreme.

Reluând firul biografic al creatologiei vom menționa că foarte curând după apariție, **ea va trece granițele S.U.A. pentru a contamina toate țările civilizate ale globului**, chiar dacă nu pretutindeni în lume va beneficia de aceeaşi amploare. În toate aceste țări (S.U.A. conservându-şi statornic locul de lider) are loc o creştere exponențială a numărului de studii şi lucrări consacrate problemei creativității. Se editează publicații special consacrate, se organizează manifestări ştiințifice de amploare pe această temă. Conform datelor furnizate de A. Beaudot /12/, numai într-un singur an (1965), s-au publicat în S.U.A. peste 66300 de lucrări consacrate creativității.

În România, pe fondul unei generoase tradiții promovată de nume ilustre: C. Rădulescu Motru, M. Ralea, T. Vianu, L. Blaga, E. Gruber, Fl. Ştefănescu-Goangă, V. Pavelcu, Şt. Zisulescu etc. **a demarat mai ales după anul 1965, studiul**

experimental al creativității. O prezență autoritară în spațiul creatologiei experimentale românești reprezintă **Al. Roșca** de la Universitatea din Cluj. **Un alt nume de referință îl constituie P. Popescu-Neveanu** de la Universitatea din București, organizatorul unor consistente cercetări în domeniu (multe în colaborare) și autorul unei teorii originale a creativității de esență bifactorială (vectori și operații), care plasează creativitatea "în contextul și la nivelul cel mai cuprinzător al sistemului psihic uman" /13/.

Elaborarea teoretică și practică a creatologiei românești s-a menținut la cote înalte de competitivitate și datorită prestațiilor realizate de **V. Pavelcu** (de la Universitatea din Iași) și **Ursula Șchiopu** (de la Universitatea din București). Contribuții meritorii au adus și M. Bejat, M. Roco, A. Stoica, M. Caluschi, I. Morar, P. Constantinescu Stoleru, S. Marcus, R. Mihalevici, A. Perju Liiceanu, Gh. Neacșu, Gr. Nicola, C. Cojocaru, I. Nestor ș.a.

Prin toate aceste contribuții, creatologia românească a demonstrat suplețea și pertinența cu care a știut să răspundă imperativelor epocii, pentru a-și formula propriul ei punct de vedere în descifrarea acestei fascinante teme care este creativitatea.

La capătul acestui periplu biografic în psihologia creativității putem concluziona că **omenirea și-a conștientizat deja nevoia sa acută de creativitate ceea ce a dus la transformarea ei într-un adevărat Zeitgeist (spirit al timpului)**. Convertirea practică a acestor generoase idealuri legate de creativitate presupune antrenarea în serviciile ei, nu numai a instituțiilor cu destinație educativă manifestă, ci și a întregii ambianțe devenite "ipso facto" o veritabilă "societate educativă" (P. Lengrand).

BIBLIOGRAFIE:

1. Toffler, A., *Al treilea val*, București, Ed. Politică, 1983.
2. Naisbitt, J., *Megatendințe*, București, Ed. Politică, 1989.

3. Naisbitt, J., Ibidem, pag. 56.
4. Toffler, A., Șocul viitorului, București, Ed. Politică, 1973.
5. Stein, M., *Stimulating creativity*, Group procedures (vol. II), New York, Academic Press, 1975.
6. Guilford, J.P., apud Beaudot, A., *La creativité, Recherches américaines*, Paris, Bruxelles, Montreal, Dunod, 1973, pag. 261.
7. Morar, I., *Strategii creative transdisciplinare*, București, Ed. Academiei Române, 1992.
8. Odobleja, Șt., *Psihologie consonantistă*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1982
9. Gruber, H.E., Terrell, G., Wertheimer, M., *Contemporary approaches to creative thinking*, New York, Atherton Press, 1963.
10. Wolfle, D., *The Discovery of Talent*, Cambridge, Massachussetts, Harvard University Press, 1969, pag 138
11. Hameline D., apud Rieben, L., *Intelligence et pensée créative*, Neuchâtel, Paris, Montreal, 1978, pag. 117.
12. Beaudot, A. , op. cit., pag. 249.
13. Popescu Neveanu, P., *Creativitatea în învățare*, Revista de pedagogie, 1980, nr.1, pag. 12.

CAPITOLUL 2

IDENTITATEA CREATIVITĂȚII

"Oamenii ar fi mult mai creativi dacă li s-ar explica în ce constă de fapt creativitatea"

A. Haven

2.1. DISTILĂRI CONCEPTUALE

Analiza **conotațiilor etimologice ale termenului de creativitate** ne conduce la **cuvântul latin creare - a naşte, a făuri.** Paternitatea cuvântului datează din anul 1937 şi aparține lui G.W. Gordon Allport cel care a optat, dintre multiplele derivate posibile, pentru cel de creativity (creativitate).

Termenul nu a avut însă o istorie comodă căci **a trebuit să-şi dispute legitimitatea în competiție cu o serie de alți termeni** ce aglomerează terenul: imaginație creatoare (Th.Ribot), experiență imaginativă transliminală (H. Rugg), imaginație constructivă (A. Osborn), inteligența fluidă (R.B. Cattell), gândire divergentă (J.P. Guilford), gândire direcțională creatoare (E. Hilgard), gândire imaginativă de tip autist â(E. Holt), gândire aventuroasă (F. Barlett), gândire laterală (E. de Bono), rezolvare specifică de probleme (A. Newell, J.C. Shaw, H.A. Simon), rezolvare de probleme slab structurate (J. Bruner) etc..

Evoluând pe linia inaugurată de Guilford, L. Rieben /1/ consideră termenul de creativitate ca echivoc şi pledează pentru substituirea lui cu cel de gândire divergentă. Această remaniere conceptuală nu poate fi acceptată întrucât ea reverberează mult mai profund, însemnând remorcarea declarată şi definitivă a creativității la caruselul inteligenței, simplă variațiune pe o temă devenită vetustă. Iată pentru ce trebuie reținut termenul de creativitate.

Nuanțând problema pare anacronic că, în pofida sutelor de tentative care s-au făcut în ultima jumătate de secol **pentru a defini**[1] **creativitatea, nici astăzi nu există consens** în această privință. Astfel, fiecare cercetător va formula o definiție operațională, ce explicitează o anume secvență din această realitate proteiformă şi care este perfect viabilă şi funcțională din perspectiva obiectivelor sale, dar care în loc să elucideze problema în completitudinea ei, nu face decât să accentueze inflația definițiilor existente. Fenomenul este explicabil, dată fiind complexitatea şi subtilitatea problemei în cauză, **developabilă din multiple unghiuri de vedere. Planul orizontal** (longitudinal) se intersectează cu **cel vertical** (transversal) generând o configurație arborescentă. Astfel **decupajul orizontal ne conduce la cel puțin trei aspecte majore: personalitatea creatoare, procesul creator, produsul creat**, aspecte care sunt acceptate chiar şi de cei care mai introduc şi a patra sau chiar a cincea dimensiune (climat şi, respectiv, comportament creativ). În ceea ce priveşte **decupajul vertical** acesta **sugerează prezența unor niveluri** (straturi)[2] de structurare şi ființare a creativității.

Revenind la planul orizontal al discuției, aşa cum observă E. Landau /2/, focalizarea analizei asupra uneia sau alteia dintre fațetele posibile este condiționată de obiectivele urmărite: pentru ştiință, artă, industrie contează îndeosebi creativitatea ca produs; pentru psihoterapie se detaşează ca prioritară creativitatea ca proces, iar din perspectiva educației (cu

[1] Spre edificare în Anexa 1 sunt prezentate mai multe definiții ale creativității dintre cele pe care le-am întâlnit în literatura de specialitate parcursă de noi.

[2] Nivelurile creativității vor fi detaliate în paragraful 2.4. al acestui capitol.

disciplinele care o deservesc explicit: psihologie, pedagogie) esențială devine personalitatea creatoare. Evident este vorba doar de nişte priorități alimentate de specificul fiecărui domeniu, ceea ce nu exclude posibilele deschideri şi către celelalte arii conexe ale creativității. **Străduania de a contura identitatea fenomenului creator** şi de a alunga posibilele confuzii ce parazitează domeniul, **presupune şi decantarea specificului ei în confruntarea cu inteligența şi, respectiv, cu rezolvarea de probleme.**

2.2. RAPORTUL INTELIGENȚĂ - CREATIVITATE

Elucidarea judicioasă a problemei creativității necesită, în prealabil, delimitarea corectă a relațiilor sale cu inteligența. Stimulează la o asemenea prestație nu numai vechimea şi notorietatea raportului respectiv, cât mai ales **prejudiciile pe care le-a exercitat mitul inteligenței** (căci a existat un asemenea mit) **asupra destinului creativității**.

Experimentul în psihologie a debutat sub însemnele facultăților intelective (mai ales ale inteligenței) care au monopolizat, pentru o vreme, majoritatea căutărilor diagnostice ale domeniului.

Această stare de lucruri a determinat acumularea unor achiziții de valoare ştiințifică certă, dar a generat şi unele disfuncționalități. Astfel, creativitatea poate fi considerată una din victimele acestei conjuncturi, întrucât mitul inteligenței nu numai că a împovărat calea de acces către descoperirea mai rapidă a creativității (ca modalitate mai completă de selecție şi promovare a cadrelor), dar a şi frânat, chiar şi după ce psihologia creativității a demarat într-un ritm alert, asupra emancipării imediate a creativității de sub tutela inteligenței. Amendabilă nu este atât predilecția acordată inteligenței în teoria şi practica psihologiei, cât stereotipurile şi inerțiile create, mai precis abordarea celorlalte

zone ale personalității, pornind tot de la inteligență sau în orice caz , cu o manieră similară celei pe care ea o rulase îndelung.

Analiza consecventă a raportului dintre inteligență şi creativitate identifică trei etape distincte:

Într-o primă etapă, inițiată de **L.M. Terman** (1921), **creativitatea se confundă cu inteligența**, ca urmare, după opinia lui, **instrumentele de diagnoză ale creativității se rezumă la testele de inteligență**. Treptat însă **o serie de incertitudini se acumulează** insidios (unele chiar în interiorul amplei cercetări inițiate de Terman) **subminând invulnerabilitatea acestui punct de vedere**. Astfel, în anul 1923 s-a organizat o investigație pe baza testului Standford-Binet pentru depistarea indivizilor creativi, dar, spre stupoarea cercetătorilor nici unul din cei 1500 de subiecți, având un coeficient intelectual remarcabil, nu s-au dovedit creativi ulterior.

În anul 1926, Catherine Morris Cox şi colab.[3] au determinat nivelul intelectual pentru 300 de genii din domenii diferite. Nu numai că valorile obținute oscilau între nişte limite mult prea largi (de la 100 la 200)[4], dar între QI şi creativitate s-a obținut o corelație nesemnificativă. Astfel un nou semn de întrebare umbrea opinia lui Terman, subminând omnipotența testelor de inteligență în depistarea creativității. **Se contura** tot mai pregnant **ideea necesității de a dota creativitatea cu instrumente proprii de investigație**.

În această conjunctură s-au copt toate premisele necesare evoluției către **a doua etapă** din istoria emancipării

[3]Studiul a presupus un volum de muncă uriaş prin care C. Morris Cox, secondată de doi colaboratori zeloşi, au parcurs aproximativ 3000 de biografii în scopul colectării datelor necesare. A rezultat un material de documentare totalizând peste 6000 de pagini, pe baza cărora trei psihologi experimentați au stabilit, fiecare pe cont propriu, vârsta mentală aferentă subiectului în cauză. S-a făcut media celor trei QI pentru a obține cota finală. În realitate s-au calculat doi coeficienți intelectuali: unul pe baza datelor acumulate până la 17 ani şi altul pe baza datelor referitoare la vârsta de 25 de ani.

[4]Dintre personalitățile cercetate, la baza ierarhiei intelectuale se plasează Copernic, Faraday ş.a. (QI, între 100-110), iar la vârf, Goethe şi Bentham (cu un QI între 180-190) şi J.S. Mill cu cel mai înalt QI de 190-200.

creativității, etapa **inaugurată de J.P. Guilford** pe temeiuri experimentale consistente, care l-au condus la elaborarea modelului tridimensional al intelectului. **Identificând creativitatea cu gândirea divergentă**, prin Guilford se realizează incontestabil un important pas înainte față de viziunea lui Terman. Nu este însă o independență definitivă întrucât gândirea divergentă este tot o specie a inteligenței, prin urmare ea cantonează de asemenea în sfera de gravitație a intelectului. Modelul cubic, inițiat de Guilford prin analiză factorială, reprezintă un moment crucial în istoria creatologiei, care a impulsionat şi cercetarea intelectului în general, pentru completarea căsuțelor albe, rămase încă neocupate. **Pe plan metodologic, creativitatea dobândeşte instrumente proprii de investigație şi anume testele de gândire divergentă**. Ele vor complementa, în mod fericit, testele de inteligență, deoarece utilizând în exclusivitate drept criteriu de selecție doar pe acestea din urmă 70% din elevii foarte creativi sunt trecuți cu vederea (E.P. Torrance, G. Ulmann).

În continuare, **dihotomia inteligență-creativitate va beneficia de o nouă perspectivă teoretică şi un plus de consistență metodologică** şi numai din simplul motiv că ambele componente posedă instrumente proprii de investigație.

Oricum, **studiul raportului inteligență-creativitate va fi inevitabil pentru majoritatea creatologilor**. În principiu, dincolo de multitudinea de lucrări consacrate, în mod expres, acestei probleme (W.J.Getzels şi W.P. Jackson (1962), R.E. Rippley şi F.B. May (1962), M.A.Wallach şi N. Kogan (1965), Hasan şi H.J. Butcher (1966), Schlicht şi Anderson (1968), se profilează o schemă stereotipă de abordare: se utilizează, pe de o parte, teste tradiționale de inteligență, pe de altă parte, teste de creativitate (în realitate de gândire divergentă) şi se corelează rezultatele. Ceea ce diferă este structura eşantionului (selecționat sau nu), precum şi testele utilizate. Aşa se explică varietatea coeficienților de corelație comunicați de diverşi autori. Încercând stabilirea unei medii pentru 178 de coeficienți de corelație publicați în literatura de specialitate, E.P. Torrance /3/ stabileşte corelația de 0,20 când populația este selecționată. Se pare că şansele coeficientului de corelație între inteligență şi creativitate

cresc dacă se foloseşte o populație neselecționată, sau cel puțin aceasta este ideea pe care o vehiculează R. Rippley şi F.B. May (1962), R. W. Marsh (1964), K.Yamamoto (1965).

În ultimă instanță, toate **aceste studii au meritul de a fi subminat definitiv opinia inaugurată de Terman după care creativitatea se confundă cu inteligența şi au impus categoric distincția dintre ele.**

Această nouă direcție a cunoscut mai multe variante, dintre care n-au lipsit, din exces de zel, şi soluții extremiste, în esență eronate. Iată principalele tendințe care s-au conturat:

, **-creativitatea este dependentă masiv de inteligență** (Ch.Spearman, J.P. Guilford (1956), G. Shouksmith, R.E. Rippley, F.B.May, C. Burt, R.L. Thorndike, R. W. Marsh, O. McNemar, K. Yamamoto, H.J.Butcher, A.J. Cropley, Schlicht, Whittemore, H.H. Anderson, E.Ginsberg);

- **o variantă** mai nuanțată a precedentei, **după care creativitatea este dependentă de inteligență numai până la un anumit prag al acesteia , absolut necesar** (QI=120 la Torrance, Yamamoto, Al.Roşca; QI=128 la Wechsler; QI=140 la Merrill), **după care ele evoluează pe traiectorii independente** (Torrance, Getzels, Jackson, la noi M. Bejat);

- **creativitatea este independentă de inteligență** (Clark, Mark, M.A. Wallach, N. Kogan).

Ripostând împotriva acestui din urmă punct de vedere, L.Rieben/4/ afirmă că "e dificil de admis unidimensionalitatea creativității şi chiar autonomia sa totală în raport cu inteligența globală". Împărtăşind această idee, considerăm salutară şi tentativa autoarei franceze de a privi inteligența dincolo de granițele lui QI. Fără a renunța la aceasta (întrucât QI ilustrează nivelul achizițiilor realizate de individ) ea propune, în mod suplimentar, alături de investigarea creativității (pentru bogăția simbolismului), aşa numita inteligență operatorie (pentru studiul posibilităților raționamentului).

Implicarea factorilor nonintelectuali în dinamica creativității, suspectată de Guilford mai ales din anul 1967, va rodi într-o **nouă etapă**, calitativ superioară, de autentică emancipare

față de viziunea tradițională, cea a orientării personaliste inaugurată de D. MacKinnon şi F. Barron. Din acest moment raportul inteligență-creativitate, fără a fi eliminat, devine subsidiar, întrucât creativitatea este plasată sub incidența întregii personalități (a factorilor intelectuali şi nonintelectuali, deopotrivă). Această nouă viziune a racolat giranți fideli pe toate meridianele globului, devenind un adevărat curent de opinie (E. Fromm, A.H. Maslow, R. May, C. Moustakas, C. Rogers, R.J. Shapiro, M. Stein, C.W. Taylor, A.S. Couch, C. McGuire, S.L. Blatt, H. Henz, B.S. Crutschfield, J.E. Drewdahl, Keniston, A.J. Cropley; la noi, V. Pavelcu, P. Popescu Neveanu, M. Roco ş.a.).

Cu toate acestea asimilarea ei practică în psihodiagnoza creativității se face anevoios şi cu timiditate. Copleşiți de autoritatea lui Guilford, mulți dintre cei mai fervenți adepți ai abordării personaliste în creatologie, renunță cu greu la tentația de a diagnostica creativitatea şi altfel decât prin calitățile gândirii divergente. În realitate, nu este deloc uşor să atentezi la integritatea unui edificiu ridicat şi fortificat de atâtea nume ilustre. **Ținând seama de exigențele practicii social-economice şi ale educației contemporane trebuie făcute eforturi de aclimatizare practică a acestui adevăr**, diversificând instrumentarul de investigație a creativității şi cu alte metode în afara testelor de gândire convergentă (inteligență) şi a celor de gândire divergentă (creativitate).

La capătul acestor distilări succesive care s-au produs în problema raportului inteligență-creativitate, rezultă că, în calitatea sa de funcție a personalității, în general, **creativitatea îşi subordonează inteligența (atât în sens de gândire convergentă, cât şi de gândire divergentă) ca pe un factor esențial dintr-un registru mai larg de factori implicați**[5].

[5]Expresia valorică şi respectiv ierarhia acestor factori va fi abordată, cu argumente experimentale, la capitolul rezervat factorilor creativității.

2.3. RAPORTUL CREATIVITATE-REZOLVARE DE PROBLEME

Pentru a stabili specificul creativității este necesară şi elucidarea raportului ei cu rezolvarea de probleme. Încă din anul 1963, **A. Newel, J.C. Show şi M.A. Simon /5/ consideră creativitatea ca pe o formă specifică de rezolvare a problemelor**. Ulterior, mai precis în **1967, J.P. Guilford le tratează ca pe două procese identice**. Silogismul pe care el îşi întemeiază această opinie este deosebit de simplu: orice rezolvare de probleme conține o doză de creativitate, după cum orice proces creator constituie şi o rezolvare de probleme. Împărtăşind această poziție, E. Landau /6/ găseşte ca argument necesitatea, în ambele cazuri, de a găsi o soluție nouă. Oricât de veridică ar fi o asemenea constatare, considerăm că ea **nu ne îndreptățeşte să confundăm creativitatea cu rezolvarea de probleme** şi, cu atât mai puțin, să le subordonăm una alteia.

Chiar dacă se pot depista unele note comune şi zone de interferență, ele rămân două procese de sine stătătoare. Dacă vom esențializa lucrurile vom observa că, în ambele cazuri, este prezentă o anume învățare prin descoperire, adică ele se bazează pe o serie de "idei ancoră" (informație disponibilă), dar şi pe **apariția unui hiatus între locul de pornire (setul de cunoştințe existent) şi obiectivul urmat**. Umplerea "golului" respectiv reclamă o anumită activitate mentală. **Cât de laborioasă şi de neuzuală este această activitate va decide dacă este vorba de o rezolvare de probleme** (şi care anume dintre formele existente) **sau de un comportament creator**. Însăşi tipologia problemelor propusă de W. Reitman (1966) sugerează că din cele cinci categorii existente (reproductiv-necreative, demonstrativ-explicative, euristic-creative, inventiv-creative, de optimizare), primele două tipuri de probleme nu implică nici un demers creativ. După acelaşi autor, creativitatea şi rezolvarea problemelor se apropie doar în privința strategiilor operaționale ceea ce nu anulează distincția dintre ele.

Aşa cum arată D.P. Ausubel şi F.G. Robinson /7/, spre deosebire de rezolvarea problemelor, comportamentul creator uzitează atât de cunoştinţe cât şi de strategii care nu sunt date clar ca relevante pentru problema respectivă. Din punct de vedere al ierarhizării comportamentale, rezolvarea de probleme se plasează peste activitatea aplicativă de rutină, dar sub activitatea creatoare. **Definitorie pentru creativitate este, mai ales, secvenţa denumită de J.T. Dillon /8/ a problematizării, adică de găsire (formulare) a problemelor şi nu atât de rezolvare a lor** (G. Polya, 1965; P.C. Wason, J. Laird, 1986; J.T. Dillon, 1988).

Contabilizând toate argumentele vehiculate, putem afirma, în concluzie, că **activitatea creatoare este mai complexă decât activitatea de rezolvare a problemelor**.

2.4. DEFINIŢIA CREATIVITĂŢII, NIVELURILE ŞI CRITERIILE EI

Controlul imparţial şi lucid al tuturor definiţiilor care au fost date creativităţii presupune şi **alte delimitări conceptuale**, precum şi analiza nivelurilor şi criteriilor ei.

Adeseori în literatura de specialitate, alături de creaţie, se vehiculează termeni ca **invenţie, inovaţie, descoperire**. După A.D. Moore/9/ deosebirea dintre aceştia a inspirat pe însuşi Alfred Nobel în redactarea testamentului său din 1896, când a cerut defalcarea criteriilor de decernare a premiilor ce-i poartă numele. **Invenţia presupune găsirea noului** care îmbogăţeşte arsenalul de cunoştinţe şi obiecte existente. **Inovaţia** are o coloratură pragmatică şi **constă**, după J.S. Schumpter /10/, **în aplicarea**, implementarea **noutăţii într-o formă de activitate** din circuitul economic. În fine, **descoperirea semnifică dezvăluirea unor legităţi ce guvernează dintotdeauna realitatea**, evident şi înainte de explicitarea lor teoretică. Aşa cum remarcă V. Pavelcu /11/, între aceşti termeni există "o diferenţă de nivel şi nu de

natură [...], toate însă se pot reprezenta printr-un model unic al creativităţii".

Abordarea pe verticală a creativităţii reclamă conjugarea a două idei, pe de o parte că "toţi oamenii sunt într-o măsură oarecare creatori în mod potenţial (C.W. Taylor /12/), pe de altă parte că **există mai multe nivele de structurare a creativităţii**, care în succesiunea dată de I. Taylor /13/, în anul 1959, sunt următoarele:

- **creativitatea expresivă**, ce caracterizează universul copilăriei, unde contează comportamentul în sine şi nu abilitatea sau calitatea produsului obţinut;
- **creativitatea productivă**, care se referă la dobândirea unor îndemânări pentru anumite domenii;
- **creativitatea inventivă**, ce înseamnă capacitatea de a realiza conexiuni noi între elemente deja cunoscute;
- **creativitatea inovativă**, prezentă la un număr restrâns de persoane, constă în găsirea unor soluţii noi, originale, cu rezonanţă teoretică şi practică;
- **creativitatea emergentivă**, palierul cel mai înalt al creativităţii, specific doar geniilor care prin contribuţia lor au revoluţionat un întreg domeniu al ştiinţei, tehnicii sau artei.

La rândul său B. Ghiselin (1963), mai sintetic, dar şi mai puţin nuanţat, restrânge creativitatea la două planuri:

- planul **secundar**, inferior, care furnizează variaţiuni de adevăr în cadrul aceluiaşi univers de semnificaţii;
- planul **primar**, superior, care oferă adevăruri noi, capabile să restructureze fundamentele unui întreg domeniu.

Aprecierea corectă a unui comportament creativ şi încadrarea lui corespunzătoare în cadrul nivelului căruia îi aparţine, necesită şi respectarea **unor criterii**.

Dintr-o perspectivă generalizatoare se poate desluşi un **criteriu psihologic** (când produsul realizat are o semnificaţie strict personală, doar pentru evoluţia individului respectiv) şi un **criteriu sociologic** (când valoarea produsului influenţează însăşi progresul spiritual al comunităţii umane, mai mult sau mai puţin). Concret, specialiştii domeniului listează o serie de indicatori capabili să valideze produsul creativ. **Criteriul major** asupra

căruia există un acord unanim este **cel al noutății**. Dar noutatea coexistă într-o unitate greu disociabilă cu un alt parametru, **cel al originalității**. Conform pertinentei observații a lui V. Pavelcu /14/, ambele criterii caracterizează atât linia ascendentă cât şi linia descendentă de evoluție a fenomenelor, întrucât noutatea şi originalitatea pot fi deopotrivă atributele unei crime diabolice, cât şi ale unei descoperiri ştiințifice epocale. Rezultă că ele reprezintă indicatori defectuoşi, lacunari. Invocarea unui **alt criteriu, cel al utilității**, retuşează parțial disfuncționalitățile create, fără a elimina însă toate confuziile posibile, întrucât se poate opera distincția între utilitatea mijloacelor şi cea a scopurilor (V. Pavelcu, 1970). De aici rezultă necesitatea **antrenării unui nou criteriu, cel al validării sociale, singurul mijloc invulnerabil de atestare a unei creații**.

La capătul acestor "epurări ideative" a fost pregătit terenul necesar formulării unei definiții a creativității. Vom uzita de aceeaşi manieră operațională atât de uzuală în creatologie.

Creativitatea este procesul prin care se focalizează, într-o sinergie de factori (biologici, psihologici, sociali), întreaga personalitate a individului şi care are drept rezultat o idee sau un produs nou, original, cu sau fără utilitate şi valoare socială.

Comentând această definiție **ne îngăduim câteva nuanțări**:

-definiția noastră are un caracter lucrativ, urmărind îndeosebi sarcinile şcolii, ca destinatar major al psihologiei creativității;

-din această perspectivă interesează, mai ales, potențialul creativ general al individului, în special al copilului ceea ce a determinat extinderea criteriului de omologare a creativității şi mențiunea "cu sau fără utilitate şi valoare socială";

-deşi nu abandonăm criteriul validării sociale (care este indicatorul ei cel mai înalt), întrucât creativitatea se stratifică pe mai multe paliere dispuse spiralic, nu ne vom contrazice dacă pentru un nivel intermediar vom adopta un criteriu subordonat, de circumstanță, ca cel internal (intraindividual) a lui M. Stein;

- asimilarea acestui barem facilitează acțiunea de democratizare a creativității, care poate îmbrăca nu numai hlamida princiară a geniului, ci şi salopeta omului obişnuit (copil şi adult) care a probat o "experiență creativă" (M. Stein).

2.5. TEORIILE CREATIVITĂȚII

Preocupările pentru elucidarea creativității au constituit o permanență în istoria psihologiei. Cercetători izolați sau curente întregi şi-au focalizat atenția în această direcție.

O privire de ansamblu asupra acestor preocupări sugerează **dificultatea de a găsi un criteriu suficient de expresiv pentru o inventariere şi clasare exhaustivă a lor**. De aceea ne vom rezuma doar la prezentarea celor mai cunoscute teorii psihologice care şi-au propus să dezlege enigmele creației:

2.5.1. TEORIA PSIHANALITICĂ A CREATIVITĂȚII

Teoria psihanalitică a creativității, de largă notorietate, se originează în opera lui S. Freud /15/, racolând o multitudine de epigoni mai vechi sau mai noi.

Centrul de gravitație al concepției psihanalitice despre creație **îl constituie teoria sublimării** (1908;1910). Prin aceasta Freud proclamă capitalul instinctual (mai ales sexual) drept izvor al oricărei creații. Căci tensiunea generată de aglomerarea tuturor tendințelor ce au fost refulate în inconştient poate alimenta nu numai apariția lapsusurilor, viselor, simptomelor psiho-nevrotice, aberațiunilor sexuale, violenței, crimei, ci şi a creației. Pe această cale din urmă, debitul primar şi indecent din subteranele psihicului este distilat şi deghizat în forme noi care pot rezista şi celor mai drastice existențe sociale. Simbolismul de transfigurare al acestui mecanism este atât de rafinat încât nimeni nu mai poate

recunoaşte în irizările mirifice ale diamantului obţinut, ceva din noroiul insalubru din adânc.

Pe linia inaugurată de Freud, şi alţi creatologi de formaţie abisală (E.F. Sharpe, 1930; W.R.D. Fairbairn, 1938; H.B. Lee, 1947; L. Bellak, 1958 ş.a.) vor căuta sursa creaţiei tot în energiile deturnate superior ale libido-ului.

Pentru A. Adler (1927), celebrul dizident al lui Freud, **creativitatea constituie o modalitate privilegiată de a lichida complexul de inferioritate** ce caracterizează funciar fiinţa umană. El vorbeşte de forţele creative ale Eului, care-i permit acestuia atât să se realizeze pe sine cât şi să fie util societăţii. De aceea, creativitatea reprezintă suprema adaptare la scopul propus (supreme usefullness), iar indivizii creativi (restrânşi numeric) formează avangarda de elită a societăţii.

În ceea ce priveşte topografia creaţiei se constată o lipsă de consens la autorii de inspiraţie psihanalitică. Astfel, **pentru Freud sediul creaţiei, ca şi al nevrozelor, se află în inconştient** (în Es). Pe linia unei emancipări de la ortodoxia freudiană, **E. Kris (1952), G.W. Hartmann (1957), L. Bellak (1958)** nuanţează problema. Fără să anuleze aportul inconştientului în creaţie **ei vorbesc şi de imixtiunea Eului**.

Creativitatea nu este posibilă decât în stare de "regresiune creativă" (E. Kris, /16/), când Eul este îngenuncheat de forţele Es-ului (ale inconştientului). O dominaţie suverană a acestuia din urmă anulează şansa oricărei creaţii, iată pentru ce, Eul, în calitatea sa de instanţă ce poate contracara şi contrabalansa supremaţia absolută a inconştientului, este implicat în geneza fenomenului creator. La rândul său, **L.S. Kubie (1958) plasează fântânile creaţiei în preconştient (subconştient)**. Ocupând o poziţie intermediară, activitatea preconştientă poate să se sustragă anchilozelor frenatoare impuse de cei doi "temniceri" pentru a dobândi libertatea şi mobilitatea indispensabile creaţiei. În plus, datorită poziţiei sale strategice, preconştientul se poate alimenta oricând din resursele energetice ale inconştientului, fără a pierde controlul şi vigilenţa conştientului.

Există şi autori (H. Rugg, A.D. Moore /17/) pentru care creativitatea reprezintă rodul unei munci în echipă ce reuneşte doi colaboratori destoinici, conştientul şi inconştientul.

Mulţi dintre reprezentanţii curentului neopsihanalist nu se mulţumesc să explice creaţia doar prin simpla deturnare a energiei libidinale. Pentru E.F. Sharpe (1930), W.R.D. Fairbairn (1938), H.B. Lee (1947), M. Grotjahn (1957) este vorba de o consolare inconştientă pentru impulsurile destructive ale Eului. Aceste impulsuri pot apare în diverse etape ontogenetice, care pot constitui tot atâtea "ţări de baştină" pentru creaţie. Astfel pentru M. Grotjahn (1957) în faza orală, o dată cu sistarea alăptării; pentru F. Barron (1963) în faza anală, datorită constrângerilor dresajului sfincterian; în fine pentru D.C. McClelland (1962) în faza falică, odată cu bruiajele generate de complexul oedipian. Dincolo de aceste păreri cu privire la palierul ontogenetic de unde se originează creaţia, toate agresiunile semnalate îşi vor găsi în creaţie o supapă fericită de conciliere şi transfigurare.

Prin exagerările şi exclusivismele sale, viziunea psihanalitică despre creaţie, atât în variantele ei tradiţionale, cât şi în cele moderne, n-a reuşit să rezove problemele creativităţii. Meritul ei rezultă însă din curajul şi perseverenţa cu care a susţinut imixtiunea în creaţie a factorilor de natură abisală, respectiv a unor factori, în esenţă, neexperimentabili şi, ca urmare, de o reputaţie ştiinţifică îndoielnică. De asemenea, şcoala psihanalitică, pledând cauza "logicii inconştientului", a demonstrat rolul factorilor motivaţional-afectivi în gestiunea creaţiei.

2.5.2. TEORIA ASOCIAŢIONISTĂ A CREATIVITĂŢII

Teoria asociaţionistă a creativităţii, promovată de J. Maltzmann (1960), S.A. Mednick (1962) **consideră creativitatea ca un proces asociativ între elementele date**, proces care este dirijat de anumite exigenţe sau finalităţi şi în urma cărora apar combinaţii noi. **Rezultatul este cu atât mai**

creativ cu cât elementele ce sunt sintetizate împreună sunt mai puțin înrudite între ele. Excesul de informație constituie, în viziunea acestei şcoli, un adevărat balast care jugulează calea spre descoperirea unor soluții noi. Mednick /18/ vorbeşte de **mai multe tipuri de asociații creative** care determină deosebirea dintre diversele domenii ale creativității. Aceste forme de asocieri sunt **serendipitatea** (când noua descoperire are la bază asociații întâmplătoare), **asemănarea** (uzuală în arte) şi **medierea prin simboluri** (specifice matematicii, chimiei etc.). Mednick a elaborat şi un instrument pentru diagnoza creativității şi anume "Testul de asociație îndepărtată" (Remote Association Test) cu pretinse virtuți prognostice. Pentru atestarea unei creații se folosesc drept criterii originalitatea şi raritatea statistică a asociațiilor. La rândul său, Maltzmann este preocupat de factorii care stimulează combinațiile creative.

Teoria asociaționistă este unilaterală în explicarea creației, întrucât procesul asociativ, chiar dacă este prezent nu epuizează totalitatea mecanismelor implicate.

2.5.3. TEORIA GESTALTISTĂ (CONFIGURAȚIONISTĂ) A CREATIVITĂȚII

Teoria gestaltistă (configurațională) a creativității este reprezentată de W. Kohler (1927), M. Wertheimer (1945), R. Arnheim (1947), R.L. Mooney (1963) ş.a.. În esență, ea este o contrareplică adresată concepției asociaționiste a creației, **întrucât demersul creativ nu se desfăşoară aleator, ci trebuie să aibă permanent în vedere întregul problemei** şi să descopere structura internă a situației respective. **După** opinia lui **Wertheimer** /19/, **creativitatea presupune înțelegerea problemei prin intuiție (Einsight, Insight)** şi nu prin rațiune. Rezolvările întâmplătoare de probleme sau cele bazate pe învățare nu intră sub incidența creației. Iar specificul creativității artistice rezidă din predilecția acordată găsirii relației intime dintre formă şi volum. Arnheim completează portretul artistului relevând deschiderea acestuia față de simetrie şi echilibru. Orice studiu

riguros al procesului creativ reclamă, după Mooney, analiza interacțiunii dintre persoană, proces, produs şi mediu.

Supraevaluarea sintezei în detrimentul analizei, precum şi sanctificarea rolului jucat de intuiție în geneza creației, constituie doar câteva dintre lacunele acestei concepții.

2.5.4. TEORIA BEHAVIORISTĂ (COMPORTAMENTISTĂ) A CREATIVITĂȚII

Teoria behavioristă (comportamentistă) a creativității a fost lansată de C.F. Osgood (1952), J. Rossman (1931,1961), J. Parnes (1962), R. Hyman (1964) ş.a. Această concepție **încearcă să elucideze fenomenul creator apelând la serviciile clasicului model S-R (stimul-răspuns)** fără să realizeze simplificările grosiere pe care le generează această tentativă de a încorseta complexitatea creației în spațiul îngust al unei asemenea scheme.

Problema condiționării instrumentale vehiculată de această şcoală conține şi unele elemente viabile. În esență, formarea legăturilor S-R se bazează pe gratificarea răspunsurilor pozitive şi sancționarea celor indezirabile. Ca urmare, **creativitatea unui individ depinde considerabil de modul în care au fost stimulate manifestările sale creative**.

Unii autori de formație behavioristă au identificat şi o serie de particularități pentru comportamentul creativ: capacitatea de discriminare a cunoştințelor şi variabilelor, posibilitatea de redefinire corectă a lor, utilizarea acestora în situații cât mai diferite şi sesizarea promptă a modificărilor induse. Aşa cum remarca J.P. Guilford /20/, debutul creatologiei a fost retardat prin unidimensionalitatea promovată de obsesia behaviorismului pentru schema S-R.

2.5.5. TEORIA EXISTENȚIALISTĂ (UMANISTĂ) A CREATIVITĂȚII

Teoria existențialistă (umanistă) a creativității, își adună filoanele din celebrul curent filosofic cu același nume. Promotorii acestei teorii (A. Maslow, 1954; C. Moustakas, 1956; C.L. Rogers, 1959; R. May, 1959; E. Fromm, 1959; E.G. Schachtel, 1959) fac apologia ființei umane care prin creație își poate valorifica unicitatea. Încercând să descifreze mirajul creativității, **psihologii existențialiști consideră creativitatea drept corolarul întâlnirii omului cu lumea**. Factorul major care orchestrează această întâlnire este **tendința** congenitală **spre autorealizare**. După R.May /21/, esențială în creație este nu rațiunea ci "angajarea autentică" (Engagement). La antipod față de concepția psihanalitică, se apreciază că produsul creator nu este expresia patologiei umane, ci dovada celui mai înalt nivel de "sanitate emoțională".

Pe linia demolării opticii psihanalitice se înscrie și E.G. Schachtel care vede în creativitate, nu un ventil de lux pentru dezamorsarea tendințelor refulate, ci consecința imperioasei necesități de comunicare a omului cu lumea. Creația apare atunci când deschiderea spre "exterior" (alocentrism) se autoclaustrează comod în propria lume (autocentrism).

Exponenții orientării existențialiste **acordă un loc privilegiat potențialului creator ce caracterizează orice ființă umană, insistând asupra factorilor de mediu care frânează actualizarea lui**. Studiile experimentale care s-au inspirat din această concepție au degajat câteva din trăsăturile definitorii ale persoanelor creative.

Considerând sănătatea umană ca izvor al creației, școala existențialistă tezaurizează evidente valențe constructive. În același timp, însă, datorită supralicitării impulsului lăuntric în detrimentul condiționărilor sociale, ea este tributară aceleiași unilateralități ce caracterizează și alte concepții despre creație.

2.5.6. TEORIA CULTURALĂ (INTERPERSONALĂ) A CREATIVITĂȚII

Teoria culturală (interpersonală) a creativității accentuează aportul factorilor de mediu (de cultură) în geneza creației: M.J. Stein (1953), G. Murphy (1958), S. Arieti (1959), H.H. Anderson (1959), M. Mead (1959), M. Tumin (1962), P. Matussek (1967) ș.a.. Apariția ei a fost pregătită indirect prin aluziile, mai mult sau mai puțin discrete, care apar în viziunea altor teoreticieni ai creativității. Astfel, S.Freud (1908) sugerează că pentru artist, creația este un mijloc de a se îmbogăți și de a avea trecere la femei. Pe aceeași filieră ideativă, E. Kris (1952) vorbește de nevoia imperioasă a artistului de a fi apreciat de public, iar E. Fromm (1959) consideră că receptivitatea și lipsa de prejudecăți față de mediu, capacitatea inepuizabilă a omului de a se mira, constituie condiția peremptorie a unui comportament creativ. Dezvoltând aceste idei, C. Rogers (1959) face distincția dintre condițiile interne și externe ale creației. Acestea din urmă se referă la ambianța în care trăiește creatorul și care să asigure "securitatea și libertatea psihologică" /22/.

Analizând în continuare viziunea teoriei culturaliste propriu-zise menționăm, în primul rând, opinia lui **M.I. Stein** (1953) care a relevat **influența capitală pe care o exercită asupra creației comandamentele sociale ale timpului și experiențele sale majore**.

La rândul ei, M. Mead (1959) atrage atenția asupra rolului stimulativ pe care îl exercită asupra creativității culturile iubitoare de gândire divergentă în care esențial este procesul și nu produsul creativ. Iar H.H. Anderson (1959) evidențiază relația biunivocă tonifiantă dintre creator și o societate de tip creativ. Aceasta din urmă impulsionează creația, iar individul creator, prin prestațiile sale, contribuie la armonizarea mediului.

Pentru a frânge factorul frenator al conformismului în creație, **M.Tumin (1962) argumentează necesitatea ca individul să-și caute împlinirea mai ales în procesul creator și nu atât în produs**. Relevând rolul ambianței în creativitate, P. Matussek (1967) sesizează, alături de motivele lăuntrice și cauzele sociale

care duc la structurarea ei. Benefică pentru creație este ambiția dirijată spre obiect şi nu spre personalitate. Deplasând centrul de greutate în sondarea creației către influența, bogat constelată, a factorilor de mediu, şcoala culturalistă îmbogățeşte imaginea despre originea şi dinamica creativității, fără a rezolva profund şi exhaustiv această problemă.

2.5.7. TEORIA FACTORIALĂ A CREATIVITĂȚII

Teoria factorială a creativității a fost impusă de **J.P. Guilford** /23,24/ care dezvoltând bunele tradiții deschise de C. Spearman şi L.S. Thurstone, a oferit, începând cu 1956 nu numai **o concepție nouă , sistemică asupra creativității, ci şi un model concret de imersiune în structura acesteia**, model care se bucură şi astăzi de o mare autoritate în creatologie. Urmărind dezvoltarea unei "teorii unitare privitoare la intelectul uman" **Guilford** /25/ elaborează celebrul model tridimensional în cadrul căruia, prin analiză factorială, **reuşeşte să deceleze o serie de factori ce se organizează pe trei dimensiuni: operații** (cunoaştere, memorie, gândire divergentă, gândire convergentă, evaluare); **conținuturi** (comportamental, semantic, simbolic, figural); **produse** (unități, clase, relații, sisteme, transformări, implicații).

Factorii operaționali semnifică anumite aptitudini. **Pentru creativitate esențiale sunt aptitudinile gândirii divergente** (cea a soluțiilor multiple): fluiditate, flexibilitate, originalitate, elaborare, sensibilitate față de probleme, redefinire. Fiecare dintre aceste şase aptitudini comportă subcomponente. Chiar dacă, din 1967, Guilford sesizează şi aportul factorilor nonintelectuali în dinamica fenomenului creator, **el exagerează implicarea factorilor intelectuali (aptitudinali) în creație**. Concepția factorială a creativității este promovată de H.G. Gough (1957), W.J. Brittain şi K.R. Beittel (1961,1964), V. Lowenfeld (1962) ş.a.

După opinia lui M. Miclea şi I. Radu /26/, noile orientări din **psihologia cognitivă** (W. Kitchenar, 1983; R.J. Sternberg,

1986) **sugerează posibilitatea de a elabora un alt model triadic pentru factorii intelectuali ai creativității**. În consonanță cu aceştia, activitatea intelectuală se grupează pe trei etape :

- **componențial**, care cuprinde ansamblul de operații destinate prelucrării informațiilor;
- **metacomponențial**, format din totalitatea strategiilor de rezolvare, dar şi din cunoştințele pe care se întemeiază acestea;
- **epistemic** (paradigmatic, normativ), ce se referă la setul de paradigme (norme, presupoziții, valori) pe care cercetătorul şi le însuşeşte ca rod al experienței sale ştiințifice şi care regizează procesul rezolutiv. Valoarea creativității depinde de nivelul activității cognitive la care se încadrează structurile mentale cu care operează subiectul. Palierul cel mai înalt fiind, evident, cel epistemic.

Întrucât testele uzuale de creativitate (în realitate de gândire divergentă) fac abstracție de nivelurile de structurare ale activității intelectuale, psihologia cognitivă manifestă serioase rezerve în privința oportunității lor.

Încă **Guilford** vorbea de o similitudine (similarity) existentă între sarcinile intelectului pe baza factorilor comuni ce pot fi detectați în operațiunile, conținuturile şi produsele aferente. Rezultă de aici că, **indiferent de domeniul în care se exercită, creativitatea poate fi transferată şi asupra altor domenii**. Mai circumspect, **V. Lowenfeld (1960) susține că numai exersarea creativității în artă poate influența creativitatea în general**.

În țara noastră, **P. Popescu Neveanu** /27/ **a elaborat, în 1971, o teorie bifactorială a creativității**, care plasează creativitatea în "interacțiunea optimă şi consubstanțialitatea dintre aptitudini şi atitudini". Conform acestei teorii, aptitudinile generale şi speciale, de nivel cel puțin mediu, constituie o condiție necesară, dar nu şi suficientă pentru creativitate. Prezența atitudinilor creative se dovedeşte indispensabilă. Ele se comportă ca nişte vectori care provoacă şi declanşează ciclurile operatorii (aptitudini), pilotându-le constructiv.

Şcoala factorială a creativității, în pofida perfecționărilor pe care le incumbă, **a contribuit la aprofundarea**

fenomenului creator, impulsionând studiile experimentale din acest domeniu cu ajutorul unor instrumente special elaborate în acest scop. Aşa cum remarca L. Leboutet /28/, neglijarea factorilor de mediu în creaţie constituie unul din principalele reproşuri care i se pot aduce.

Dezlegarea mecanismului creaţiei a polarizat şi **preocupările unor cercetători izolaţi** care nu pot fi înregimentaţi într-o şcoală de notorietate. Fără pretenţia de completitudine, vom menţiona contribuţia lui **B.M. Kedrov** /29/. Bazându-se pe un studiu laborios de istorie a ştiinţei, **el tratează creativitatea ca pe un proces ascensional care pleacă de la faptele singulare (S) la cele particulare (P) pentru a ajunge la cele generale (G)**. Analizând gestaţia legii periodicităţii elementelor descoperite de Mendeleev, Kedrov demonstrează relativa uşurinţă cu care s-a trecut de la S la P. În schimb, drumul de la P la G s-a împotmolit într-o serie de stereotipuri, care s-au transformat într-o autentică barieră. Învingerea ei a fost posibilă datorită spiritului nonconformist al savantului, care a avut inspiraţia de a compara toate elementele chimice între ele şi nu numai cele asemănătoare.

În România, actuala ecloziune ce caracterizează studiul experimental al creativităţii are tradiţii generoase la C. Rădulescu-Motru, M. Ralea, T. Vianu, L. Blaga, autorii unor interesante teorii care probează câteva intuiţii fascinante în descifrarea misterului creaţiei.

La capătul acestei analize care şi-a propus o incursiune în principalele teorii ale creativităţii, **se poate observa, pe ansamblu, o anume tentă unilaterală, reducţionistă a lor**. Cu toate acestea, **fiecare din teoriile prezente au contribuit, în felul lor specific, la elucidarea unor dimensiuni expresive pentru creativitate**.

Explicitarea competentă a fenomenului creator reclamă, aşa cum arată Al. Roşca /30/, **o abordare interdisciplinară la care trebuie să coopereze alături de psihologie şi alte ştiinţe conexe ca: pedagogia, biologia, sociologia, cibernetica, istoria ştiinţei, filosofia etc.**

BIBLIOGRAFIE:

1. Rieben, L., *Intelligence et pensée créative*, Neuchâtel, Paris, Montreal, Delaucheux et Niesté Editeurs, 1978.
2. Landau, E., *Psihologia creativităţii*, Bucureşti, E.D.P., 1979.
3. Gowan, J.C., Demos, G.D., Torrance, E.P., *Creativity: Its Educational*. New York, John Wiley, 1967.
4. Rieben, L., *Intelligence et pensée créative*, op. cit., pag. 117.
5. Newell, A., Shaw, J.C., Simon, H.A., *The processes of creative thinking, in Contemporary approaches to creative thinking* (Gruber, H.E., Terrell, G., Wertheimer, M. eds.), New York, Atherton, 1963.
6. Landau, E., *Psihologia creativităţii*, op. cit.
7. Ausubel, D.P., Robinson, F.C., *Învăţarea în şcoală*, Bucureşti, E.D.P., 1981.
8. Dillon, J.T., *Levels of Problem*. Finding, V.S. *Problem Solving, Questioning Exchange*, 1988, nr. 2.
9. Moore, A.D., *Invenţie, descoperire, creativitate*, Bucureşti, Ed. Enciclopedică Română, 1975.
10. Schumpter, J., *Théorie de l'evolution économique*, Paris, Dalloz, 1935.
11. Pavelcu, V., *Natura creativităţii. Lucrările ştiinţifice ale cadrelor didactice* (vol.I), Suceava, 1970, pag. 71.
12. Taylor, C.W., *Creativity, progress and potential*, New York, McGraw Hill Book Co., 1964.
13. Taylor, I., apud Smith P., *Creativity on Examination of the Creative Process*, New York, Hasting House Publishers, 1959.
14. Pavelcu, V., *Natura creativităţii*, op. cit.
15. Freud, S., *Scrieri despre literatură şi artă*. Bucureşti, Ed. Univers, 1980.
16. Kris, E., *Psychoanalitic exploration in art*, New York, Univers Press, 1952.
17. Moore, A.D., *Invenţie, descoperire, creativitate*, op. cit.
18. Mednick,S.A., *The associative basis of the creative process*, Psych.- Review, 1962, 69, 3.
19. Wertheimer, M., apud Roşca, Al., *Creativitatea generală şi specifică*, Bucureşti, Ed. Academiei, 1981.
20. Guilford, J. P. , apud Anderson, H. H., *Creativity and its cultivation*, New York, Harper, 1959
21. May, R., apud Anderson, H.H., op. cit., pag. 58.
22. Rogers, C., apud Landau, E., op. cit., pag. 32.
23. Guilford, J.P., *The structure of intellect*, Psych. Bull., 1956, 64.
24. Guilford, J.P., *The nature of human intelligence*. New York, McGraw Hill Book Co., 1967.
25. Guilford, J.P., apud Anderson, H.H. (eds.), op.cit., pag. 470
26. Miclea, M., Radu, I., *Creativitatea şi arhitectura cognitivă*, în vol. *Introducere în psihologia contemporană* (coord. I. Radu), Cluj, Ed. Sincron, 1991.
27. Popescu Neveanu, P., *Evoluţia conceptului de creativitate*, Analele Universităţii Bucureşti, Seria Psihologie, 1971.
28. Leboutet, L., *La creativité*, Année psychol., P.U.F. fasc.2.
29. Kedrov, B.M., apud Căpâlneanu, I., *Inteligenţă şi creativitate*, Bucureşti, Ed. Militară, 1978.
30. Roşca, Al., *Creativitate generală şi specifică*, op.cit

CAPITOLUL 3

GENEZA CREATIVITĂȚII (FAZELE PROCESULUI CREATOR)

"Legenda Meşterului Manole ne dezvăluie esența creației. Creația este legea însăşi a vieții spirituale a omului, actul creației este autotelic ca şi jocul: rațiunea lui de a fi se află în el însuşi"

V. Pavelcu

Încercarea de a pătrunde în intimitatea procesului creator este o tentativă la fel de temerară ca şi aceea de a surprinde pe "retina" unui aparat fotografic obişnuit mecanismul vieții, al devenirii. Spunem aceasta întrucât creativitatea învolburează cele mai autentice fântâni ale ființei, eliberând în jeturi incandescente şi imprevizibile o lume nouă, lumea formelor şi simbolurilor umane.

Evident s-au consemnat numeroase strădanii[1] de a descifra itinerariul creației.

[1]Pentru procesul creator general: J. Dewey, 1910; G. Wallas, 1926; C. Burt, 1928; J. Rossman, 1931; J.S. Gray, 1935; D.W. Johnson, 1943; G. Polya, 1945; G. Humprey, 1948; E.D. Hutchinson, 1949; P.S. Bloom şi L. Broder, 1950; E.W. Winacke, 1952; E. Kris, 1952; A. Osborn, 1953; J.V.W. Whiting, 1958; R.A. Harris, 1959; J.E. Arnold, 1959; E. Fromm, 1963; J.P. Guilford, 1966; R. Thompson, 1967; M. Stein, 1967; I.A. Ponomariov, 1987. În ştiință: J.E. Arnold şi J.M. Montmasson. În matematică: J. Hadamard, 1945;

Ca urmare, în literatura de resort, au fost comunicate **mai multe variante de etapizare a procesului creator**, care au oferit câteva repere sugestive pentru elucidarea problemei.

Modelul cel mai vehiculat şi care aproximează cu mai multă fidelitate intimitatea creației **este cel elaborat de G. Wallas** /1/, model ce cuprinde următoarele etape: prepararea, incubația, iluminarea şi verificarea (evaluarea). Prezența acestor faze a fost atestată experimental de C. Patrick prin studiul realizat asupra unor poeți (1935) şi, respectiv, pictori (1937). Aceleaşi etape sunt reperate de către J.E. Eindhoven şi W.E. Winacke /2/, constatând însă strânsa lor simbioză de ființare, cercetătorii respectivi consideră ilegitimă departajarea lor judicioasă.

Mai recent, I.A. Ponomariov (3), pe temeiuri experimentale, propune şi el o soluție de topografiere a fazelor creației, tot în patru secvențe (analiza logică, rezolvarea intuitivă, verbalizarea rezolvării intuitive, formalizarea rezolvării). La o analiză mai atentă se poate demonstra că această schemă nu distonează, decât cel mult terminologic, cu cea devenită deja clasică a lui G. Wallas.

Teoretic **etapele identificate de acesta din urmă, caracterizează orice proces creator indiferent de domeniul în care se manifestă**, (artă, ştiință, tehnică) **diferă ponderea şi culoarea pe care o îmbracă fiecare etapă**. În artă, aria iluminării se dilată, în timp ce prepararea este mai ales un preambul de amorsare afectivă, iar verificarea semnifică, îndeosebi, momentul confruntării cu publicul. În ştiință şi tehnică, capătă amploare, mai ales, prepararea şi verificarea.

Pe linia deschisă de teoria bioritmurilor, teoria biofeedbackurilor şi teoria lui Szondi de încărcare şi descărcare a pulsiunilor, U. Şchiopu /4/ consideră creativitatea ca pe o stare energetică de mare potențialitate ciclică, dovadă desfăşurarea stadială a procesului creator, dar şi traseul ondulatoriu al creativității în ontogeneză.

H. Poincaré, 1955. În literatură: C. Patrick, 1935; C. Spender, T. Vianu; În pictură: J.E. Eindhoven şi W.E. Winacke, 1952. ş.a.

Împărtăşind direcţia stipulată de unii autori ca D.E. Berlyne (1971), G.T. Land şi C. Kennealy (1977), M. Roco /5/ supune atenţiei **o nouă viziune despre procesul creativ, conceput ca un proces de deschidere la închidere şi de creştere personală**. De-a lungul existenţei, fiinţa umană traversează mai multe cicluri de creştere şi dezvoltare, care implică patru faze, cu pondere diferită în creaţie. Primele două (cea formativă şi cea normativă) nu sunt fertile pentru creativitate, întrucât predomină scopuri convergente (cristalizarea identităţii eului şi a conformităţii la grup). Celelalte două etape (integrativă şi transformaţională) prin obiectivele vizate (dobândirea unicităţii persoanei şi nevoia ei de exprimare în ceva nou) oferă teren prielnic creativităţii, fiind singurele apte pentru antrenamentul creativ (M. Roco, /6/).

După aceste preliminarii orientative, să abordăm mai frontal **principalele etape ale creaţiei:**

3.1. PREPARAREA

Există autori, ca de pildă M. Stein (1975), care contestă dreptul de cetăţenie al preparării printre fazele procesului creator.

Chiar dacă disputele pe această temă mai sunt active încă, de regulă, se recunoaşte importanţa considerabilă a acestei etape în "economia" creaţiei.

În esenţă, **prepararea este în primul rând o etapă de acumulare**, de colectare "a materialului brut" (I. Taylor, 1959), care nu se consumă strict în timpul ce precede momentul creativ (când individul încearcă să asimileze şi să-şi expliciteze domeniul de specialitate aferent), ci se întinde pe arii temporale mai largi, ce vizează totalitatea informaţiilor şi experienţelor cognitive generale dobândite de individ în istoria sa culturală. Din acest motiv, prepararea este o mare consumatoare de timp.

Aşa cum observa pe drept cuvânt, C. Făcăoaru /7/, **studiul acestei etape se poate realiza, fie sintetic şi unitar** (în

maniera lui G. Wallas), **fie analitic, secvenţial** (ca la J. Dewey, J. Rossman, J.W. Haefele, A. Crosby). În accepţiunea din urmă, prepararea se subdepartajează după cum urmează: sesizarea problemei, analiza şi definiţia problemei, acumularea materialului necesar şi formularea ipotezelor cu schiţarea primelor soluţii.

Încercând să definească, în mod pitoresc, creaţia eseistul român D. Trancă o compară cu Venus din Millo în căutarea propriilor sale braţe. Metafora ascunde în ea un sâmbure de adevăr, întrucât procesul creator izvorăşte dintr-o lipsă, din momentul când individul descoperă un gol, o fisură, o inadvertenţă sau pur şi simplu numai o nouă modalitate de a structura realitatea pe care şi-o apropie. Lipsa aceasta se interiorizează, devine a individului însuşi şi ca urmare, începe prin a frânge, mai întâi, echilibrul sistemelor sale cognitive, generând "un conflict conceptual" (D.E. Berlyne) pentru ca, treptat, să invadeze întreaga personalitate cu o stare tensională, de nelinişte şi incertitudine, care în virtutea legilor homeostazei (ce se cer redresate) devine motiv şi propulsor al creaţiei însăşi. Acest prim moment de sesizare (descoperire) a problemei separă creativitatea de simpla rezolvare a problemelor.

În momentul imediat următor, **situaţia problemă**, vag conturată iniţial, **se limpezeşte** şi explicitează într-un limbaj accesibil, prilej cu care, volumul şi calitatea cunoştinţelor stocate de individ în memoria sa, au o pondere deosebită.

Situaţia problemă odată formulată, va genera o subetapă de **achiziţionare a materialului** necesar rezolvării ei, subetapă în care sunt puse la încercare rezistenţa psiho-fizică a individului, dar şi capacitatea lui de a menţine dreaptă cumpăna între tentaţia de a stoca cât mai multe informaţii şi necesitatea de a selecta şi filtra doar cunoştinţele direct implicate.

Stadiul preparării se încheie cu un **moment operaţional**, în care sunt schiţate cele dintâi soluţii pentru problema ridicată. Acum este antrenată întreaga personalitate a individului, segmentul aptitudinal şi cel atitudinal, capacităţile intelective, afective şi volitive ale persoanei. Plasarea acestei subetape înaintea iluminării este oportună numai pentru ştiinţă şi tehnică, deoarece în artă ea succede iluminării.

În legătură cu această subdepartajare a stadiului preparării, este bine de avut în vedere că, nu orice proces creator se poate încadra în rigiditatea acestei scheme, observație valabilă şi pentru celelalte faze ale procesului creator. Mai mult chiar, o imixtiune atât de analitică în mecanismul preparării, poate altera posibilitatea de a surprinde specificul acestui stadiu, existând pericolul unor anticipări şi confluențe derutante cu fazele ulterioare.

În esență, **dominanta preparării** o constituie **instruirea** în sens larg şi nu strict special. Alături de cunoştințe în domeniu, strategii logice şi experimentale, **orice creație de anvergură necesită o cultură şi o experiență deosebită de viață**. Istoria culturii umane oferă multiple exemple ce ilustrează, cu generozitate, modul în care **marii creatori au făcut studii colaterale**, uneori îndepărtate de domeniul în care au activat, pentru a oferi mai multă culoare şi autenticitate operei lor. M. Bejat /8/ consemna, de pildă, preocupările lui Shakespeare în domeniul ştiințelor naturii, ale lui Flaubert pentru istorie, ale lui Proust pentru horticultură, astronomie, farmacie etc. Alături de cunoştințe generale şi de specialitate, **creativitatea presupune uzanța unor deprinderi** fără de care nu numai că n-ar fi posibilă desfăşurarea activităților respective, dar care prin automatizarea lor determină scurtcircuitarea proceselor intermediare. Ne referim, deopotrivă, la deprinderile intelectuale, cât şi la cele motrice (în tehnică, muzică, arte plastice etc.).

În legătură cu stadiul preparării, trebuie aduse în discuție şi o serie de **condiții ambientale** care facilitează buna desfăşurare a procesului creator şi care sunt prezente, ca elemente de fond, în toate celelalte faze ale procesului creator. Căci pentru a învinge toate barierele exterioare, dar în acelaşi timp, pentru a frânge şi propriile ziduri, creatorul are nevoie de un climat securizant, tonic, stimulativ. Modul în care fiecare creator a înțeles să-şi populeze ambianța imediată ca s-o facă mai caldă şi mai tonică diferă de la caz la caz. Exemplele sunt numeroase, unele chiar bizare cu alură de capricii. Să spicuim împreună cu W. Beveridge /9/ şi M. Stein /10/ câteva exemple dintre cele mai picante: **Schiller** simțea nevoia să miroasă mere putrede, **Ibsen**

să aibă înainte nişte bibelouri, **Turner** se autoclaustra în pivniță timp de opt zile înainte de a contempla un apus de soare, **Zola** trăgea perdelele, în mijlocul zilei, pentru a lucra la lumină artificială, **Kipling** scria numai cu cerneală neagră, **Ben Johnson** nu se simțea stimulat decât dacă inspira miros de portocale, consuma ceai şi avea drept companie o pisică, **Proust, Carlyle** scriau în camere izolate fonic, **Shelley** şi **Rousseau** creiau cu capul descoperit în soare, **Descartes, Milton, Leibnitz, Rossini** lucrau lungiți în pat, **Gretry** îşi ținea picioarele în apă rece, **Musset, Balzac** se simțeau inspirați numai dacă erau luxos îmbrăcați etc.

3.2. INCUBAȚIA

Aura de straniu şi mister care planează asupra incubației au transformat-o în terenul celor mai pasionante controverse din domeniul creației. Ceea ce se discută nu este atât existența acestei faze (deşi în artă ea poate lipsi), cât natura şi cauzalitatea ei reală.

După travaliul mai mult sau mai puțin costisitor al preparării, **când soluția întârzie să vină, urmează un moment de saturație**, presărat de frustrări şi incertitudini chinuitoare. Creatorul se refugiază într-o **etapă de aşteptare**, într-o veritabilă "baltă a liniştii" cum ar spune Sadoveanu care, sub o poleială de pasivitate, adăposteşte o intensă ardere interioară deoarece individul este, în continuare, racordat la situația problemă, **nu s-a schimbat decât terenul de confruntare din zona conştientului într-o zonă periferică, mai obscură a psihicului**. Dar suspendarea conştiinței este vremelnică, întrucât germinarea deşi continuă în afara lui, căile de comunicație către conştient sunt restabilite operativ, ori de câte ori un element inspirat se cuplează la situația problemă.

Ne vom întreba acum **care este natura acestui mecanism. Este incubația o etapă inconştientă sau**

preconştientă cum se admite frecvent sau dimpotrivă ea trebuie pusă pe seama altor procese. Pentru a răspunde să prezentăm câteva opinii dintre cele mai semnificative. Astfel, R. Woodworth (1934) consideră că rolul incubației este de a eradica, prin uitare, pistele greşite care au fost frecventate în perioada de preparare şi care ar îngreuna, prin inerție, descoperirea soluțiilor adecvate. După R. S. Woodworth şi M.Schlossberg (1954) este vorba doar de "o distanțare de problemă", care permite reluarea travaliului intelectiv fără prejudecăți. Pentru C. Rogers incubația este "o deschidere față de experiența internă", iar pentru A.Ehrenzweig o "capitulare a Eului". La rândul său J.P. Guilford (1967) consideră că incubația este, mai degrabă, o condiție a creației decât o fază a ei. Mai precis, ea se datorează oboselii, de unde şi configurația sa de pauză binefăcătoare, cu toate virtuțile ei de redresare pentru individul hăituit de probleme. Ulterior, psihologul american (1975) se dovedeşte şi mai rezervat cu privire la natura inconsistentă a incubației, care nu înseamnă altceva decât escavarea informațiilor din memoria stocată a creatorului. Dincolo de aceste opinii, direcția cea mai frecventată în literatura de resort (deşi cu nuanțe şi forme variate) o are direcția care atribuie incubației o structură **de natură inconştientă** (S. Freud, O. Kank, C.G. Jung, A. Adler, R.J. Shapiro, K. Horney, H.S. Sullivan, M. Klein, G. Wallas, U. Neiser, S. Parnes, E. Landau ş.a.) **sau preconştientă** (L.S. Kubie, A. Koestler, E. Kris, L.I. Thurstone, A.D. Moore ş.a.).

Pledoaria în favoarea naturii abisale a incubației se bazează pe o serie de argumente, care demonstrează calitățile acestui travaliu în depăşirea momentelor de cumpănă, ce apar pe traseul creativității. Exploatând energiile abisale, individul are acces la capitalul informativ, depozitat în memorie mai demult (la acele alternative "care dorm", L.S. Kubie). În acelaşi timp, zonele periferice au în permanență supapele deschise spre lumea din afară, aşa încât orice element nou apărut este reperat şi raportat urgent la situația problemă, ceea ce măreşte şansa descoperirii soluției. În fine, sub aspect cantitativ, participarea inconştientului dinamizează procesul creator deoarece, în acest mod, fluxul asociațiilor se desfoşoară într-un ritm alert, pe itinerarii simplificate, schematice. Ca urmare, **ne raliem acelor teorii care**

acceptă contribuția în procesul creator şi a unor factori abisali[2], indiferent dacă îi desemnăm prin denumirea de factori inconştienți, preconştienți, subconştienți sau apelăm la cu totul altă denumire.

Aşa cum afirmă A.D. Moore /11/ implicarea acestor factori în geneza creației nu poate fi infirmată întrucât "nu putem nesocoti experiența reală a oamenilor creativi". Într-adevăr, **creatori iluştri din cele mai variate domenii atestă, în confesiunile lor, aportul factorilor abisali în opera lor creatoare** (Wagner, Darwin, Poincaré, Enescu, Arghezi ş.a.).

3.3. ILUMINAREA

Pentru a descifra mecanismul intim al iluminării, acest domeniu inedit şi pasionant al creației, s-au conturat o serie de tentative: de la celebrul "insight" sau "Einsicht" gestaltist, la mecanismul substituției oferit de behaviorism; de la motivația inconştientă (sau preconştientă) a psihanalizei la teoriile asociaționiste, mai vechi sau mai noi etc.

Momentul iluminării (al inspirației sau al intuiției) reprezintă fulguraţia unei clipe incandescente, unice şi dramatice care sfidează orice rutină sau legitate, motiv pentru care **se pretează mai greu explicațiilor ştiințifice**, fiind mai degrabă accesibilă descrierilor literare. Altfel spus, iluminarea face parte dintre acele fenomene care, aşa cum afirmă L. Blaga /12/, pot fi înțelese mai bine din perspectiva artei decât a ştiinței "aşa cum apa unor mări e mai străvezie la lumina lunii decât a soarelui".

Iluminarea este laitmotivul prezent, inevitabil, în orice proces creator. De fapt, **ea se referă la apariția bruscă a soluției pentru problema care frământă creatorul.**

Acest moment, de intensă combustie solară, **antrenează întreaga personalitate a individului** într-un singur

[2]Analiza va fi reluată în cap 4.

elan care erupe la suprafață într-o superbă eflorescență. De aceea, inspirația este o pendulare perpetuă, deopotrivă între versantul intelectiv şi cel afectiv; orice atitudine exclusivă fiind sterilă şi neconformă cu realitatea. Aşa cum sesiza M. Bejat /13/, "dacă somnul rațiunii naşte monştrii" (Goya) nu putem accepta nici paradoxul comediantului lansat de B. Brecht şi nici filosofia compoziției creată de E.A. Poe, care proclamă supremația rațiunii în creație. Afectivitatea, la rândul ei, reprezintă în creație tonicul şi condiția de libertate a rațiunii. A te lăsa mistuit doar de focul bengal al afectivității este tot atât de dăunător ca şi tentația de a te refugia numai sub lentila glacială a inteligenței. Dozarea proporției dintre ele, în şi la momentul oportun (dozare care se face involuntar), condiționează într-un mod semnificativ reuşita însăşi a procesului creator.

În legătură cu **modul concret în care se produce iluminarea**, R.K. Merton /14/ vorbeşte de **serendipitate**[3], când soluția la problemă apare întâmplător, adică într-un moment în care ea nu polariza explicit atenția creatorului. Sunt cunoscute cazurile lui Helmholz, Edison, Poincaré, Williams ş.a., care **au avut revelația soluției în momente de relaxare**. Nu mai puțin intersante sunt cazurile de găsire a soluției **în timpul somnului**: Descartes, Kékulé, Hilprecht, Mendeleev, Löewi ş.a. **Rolul** situațiilor fortuite, al **hazardului în creație** este amplu comentat, chiar şi în tonalități speculative, în legătură cu celebrele cazuri ale lui Arhimede (legea care-i poartă numele); Columb (descoperirea Americii); Galilei (legile izocronismului mişcărilor pendulei); Newton (legea atracției universale); Oersted (influența curentului electric asupra acului magnetic); Fleming (penicilina); soții Curie (radiul); Roentgen (razele X); Pavlov (legile reflexelor condiționate); Coandă (efectul cu acelaşi nume) ş.a.

Oricât de bizare şi tulburătoare par aceste exemple, ce frizează miracolul, ele sunt de fapt rodul unor preocupări

[3]Paternitatea termenului aparține lui H. Walpole, care s-a inspirat după titlul unei povestiri ale cărei personaje făceau frecvent descoperiri întâmplătoare, bazate pe şansă. La origine, cuvântul provine de la numele vechi al insulei Sri Lanka.

prealabile, mai mult sau mai puțin laborioase şi intense, în care individul a tezaurizat, spre prelucrare, un volum cel puțin minim de cunoştințe sau în care individul a dobândit măcar o deschidere şi receptivitate pentru un anumit gen de probleme. Hazardul este generos pentru exploratorii neobosiți, care ştiu să-l sesizeze şi să-l fructifice .De aceea Pasteur avea dreptate când avertiza că **întâmplarea ajută numai o minte pregătită**. De cele mai multe ori, în spatele clipei binecuvântate a inspirației se desfăşoară luni, poate chiar ani istovitori de trudă, de îndoială şi căutări, de aplecare febrilă şi încordată asupra problemei respective.

În situațiile ambigue, unde nu există posibilitatea unor raționamente desfăşurate, cu circuite lungi, intervine salvator intuiția. Aceasta descătuşează, pentru o vreme, tensiunea acumulată, aducând cu sine mult visata soluție.

3.4. VERIFICAREA

Verificarea **este etapa care desăvârşeşte procesul creator**, după excursul parcurs în stadiile anterioare. Denumirea de "verificare" pentru această fază (care succede iluminării), deşi mult frecventată în literatura de specialitate, nu trebuie utilizată decât sub rezerva unor precizări, pentru a evita o serie de confuzii şi unilateralizări posibile. Mai întâi că **această etapă** a verificării **presupune**, ca pe o frecvență inexorabilă, elaborarea, adică **materializarea, ideii într-un fapt explicit**, perceptibil (indiferent dacă este un poem, un tablou, o teorie ştiințifică sau un aparat). Mai apoi, verificarea nu este prezentă "ad literam" în orice domeniu (de pildă, în artă este vorba mai degrabă de acceptare şi respingere decât de verificare). Pe scurt, conținutul verificării **presupune deopotrivă întruparea ideii** (a soluției) **furnizate de iluminare, cât şi evaluarea ei**. Pentru aceasta este nevoie de un travaliu lung, adeseori dramatic, care dă sens şi încununează întregul efort creator.

Pentru ca să poată candida la circuitul social de valori, noile cuceriri subiective ale creatorului trebuie traduse în forme obiective, accesibile confruntărilor din universul culturii: "Când fermentația aceasta tainică s-a terminat, nota romancierul L. Rebreanu /15/, atunci trebuie să intervină voința ta hotărîtă, stăruitoare, încăpățânată, adică munca creației cu bucuriile și ostenelile ei, programatică, asiduă. Fără muncă, opera ar rămâne în stare embrionară în sufletul creatorului".

Într-adevăr, **verificarea este**, prin excelență, **o etapă activă în toate momentele sale**, "o adevărată sărbătoare a intelectului" (P. Valéry) în care trebuie împrospătați mereu acizii spiritului critic, secondați, îndeaproape, de efectele tonifiante ale motivației creatoare și perseverenței. Astfel, sunt alungate posibilele momente de cădere și epuizare, pentru a menține, în continuare, la cote remarcabile, tonusul fizic și psihic al creatorului.

Concretizarea ideii nu e niciodată o copie identică a originalului, prefigurat în imaginația creatorului, iar produsul creat tinde să se apropie asimptotic de ideea ca atare, fără a reuși vreodată să o epuizeze și s-o expliciteze în integralitatea ei. J.S. Bruner (1962) vorbește de un efect Zeigarnik, care înseamnă prezența unei tendințe spre perfecțiune a creatorului. De aici rezultă, probabil, retușările succesive, tentația reluărilor și revizuirilor perpetue prezente în biografia atâtor personalități de geniu: Eminescu (14 versiuni ale "Luceafărului"), L.N. Tolstoi (7-8 variante pentru operele principale), Buffon (11 reluări ale lucrării "Epocile naturii"), Pascal (16 versiuni pentru "Scrisorile provinciale") etc.. Primul care decide momentul în care opera are aviz de liberă trecere pentru confruntarea cu publicul este creatorul însuși. Dar aceasta este numai o primă etapă a verificării, căci girul autenticității și valorii îl va conferi, în ultimă instanță, societatea însăși. Ea va deveni, mai devreme sau mai târziu, scopul și destinatarul final al creației.

După C. Rogers /16/ **opera creatoare, în drumul ei către public, parcurge patru stadii**: cunoaștere, convingere, decizie, confirmare.

Joncțiunea optimă dintre creator și public este facilitată de o serie de "intermediari" (M. Stein) sau "portari ai creației" (K. Lewin), care nu numai că oferă creatorului suportul afectiv și financiar, dar îi netezește și drumul către adeziunea publicului, către cele dintâi judecăți de valoare pe care le emite la adresa operei respective.

În concluzie, la acest ultin stadiu al creației, putem spune că **verificarea este**, nu numai momentul care alungă nălucile anxietății și aduce briza proaspătă a certitudinii în sufletul zbuciumat al creatorului , dar este, în același timp, **ancora și stimulentul care-l va determina să se hazardeze într-un nou periplu creator**.

Traseul pe care îl parcurge creatorul, de la firavele germinații ale începutului și până la momentul lansării operei sale poate dura ani și ani. B.M. Kedrov /17/, în urma renumitului studiu biografic pe care l-a realizat asupra lui Mendeleev, a stabilit că descoperirea legii periodicității elementelor chimice s-a extins după cum urmează: stadiul de pregătire a durat 15 ani, descoperirea soluției s-a consumat în ziua de 17 februarie 1869, prelucrarea s-a extins pe o perioadă de trei ani, iar verificarea și afirmarea ei în știință, până la moartea autorului ei (aproximativ 30 de ani).

După acest tur de orizont în laboratorul creației, trebuie să menționăm necesitatea aprofundării acestei probleme delicate a creatologiei, pentru a surprinde cât mai fidel, nu numai procesul creator în intimitatea sa de ființare, ci mai ales pentru a găsi și metodele concrete cele mai eficiente, de stimulare a individului, defalcat, în funcție de etapele pe care trebuie să le traverseze în orice periplu creator.

BIBLIOGRAFIE:

1. Wallas, G., *The art of thought*, Harcourt, Brace a World, 1926.
2. Eindhoven, J.E., Winacke, W.E., *Creative processes in painting*, J. general Psychol., 1952, 47.
3. Ponomariov, I.A., *Osnovnâie zvenia psihologiceskogo mehanizma tvorcestva*, în Intuiția, loghika, tvorcestvo, Moskva, Izd. Nauka, 1987.
4. Șchiopu U., *Creativitate potențială și virtuală*, Rev. de psihologie, 1979, nr. 3

5. Roco, M., *Probleme ale stimulării creativităţii individuale*, Rev.de psihologie, 1991, nr. 1-2.
6. Roco, M., *Testarea disponibilităţii pentru antrenamentul creativ*, Rev. de psihologie, 1992, nr. 2.
7. Făcăoaru, C., în Roşca Al. (ed.), *Despre creativitate*, Bucureşti, C.I.D.S.P., 1973.
8. Bejat, M., *Talent, inteligenţă, creativitate*, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1972.
9. Beveridge, W., *Arta cecetării ştiinţifice*, Bucureşti, Ed. ştiinţifică, 1968.
10. Stein, M., *Stimulating creativity*, (vol. I), New York, Academic Press, 1975.
11. Moore, A.D., *Invenţie, descoperire, creativitate*, Bucureşti, Ed.enciclopedică română, 1975, p. 207.
12. Blaga, L., apud *Reflexii şi maxime*, Bucureşti, Ed. Stiinţifică, 1969, p. 26.
13. Bejat, M., *Talent, inteligenţă, creativitate*, op. cit.
14. Merton, R.K., *Elements de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon, 1965.
15. Rebreanu, L., apud Zisulescu Şt., *Aptitudini şi talente*, Bucureşti, E.D.P., 1971.
16. Rogers, C., apud, Stein, M., *Stimulating creativity*, (vol.1), op. cit.
17. Kedrov, B.M., *O teorii naucinovo otkritica*, Naucinoe tvorcestva, (Mikulinski S.R., Iarosevski M.G.) Izd. - vo "Nauka", Moskva, 1969.

CAPITOLUL 4

DINAMICA FACTORIALĂ A CREATIVITĂŢII

"Creativitatea: o sinteză magică"
S. Arieti

Chiar dacă nu împărtăşim integral teoria factorială a creativităţii, apreciem că, **orice studiu sistematic şi consistent de creatologie reclamă analiza factorilor creativităţii**, respectiv a acelor piese componente care populează dinamic şi mozaical această realitate.

Din multitudinea variantelor de clasificare ce au fost propuse pentru factorii creativităţii, **vom adopta soluţia lui M. Bejat /1/, soluţie la care am intervenit cu unele modificări şi suplimentări de detaliu.**

În plus, **demersul teoretic se va acompania** ori de câte ori este posibil **şi de unele argumente valorice, recoltate în urma unui experiment**[1] **de diagnoză al potenţialului creativ, pe care l-am relizat pe un eşantion de 169 de adolescenţi, elevi de liceu. Cercetarea respectivă a condus la structurarea unei strategii experimentale proprii pentru depistarea operativă a potenţialului creativ, strategie care încearcă să deceleze creativitatea din perspectiva întregii personalităţi, mai precis a tuturor factorilor care se pretează experimentării.** Am încercat, astfel, să facem o breşă în tradiţia existentă în

[1]Comentarea lui va fi detaliată în subcapitolul 6.3.

psihodiagnoza creativității, care în virtutea unor stereotipuri ce s-au conservat prin forța autorității și a obișnuinței se lasă în continuare tutelată, pe plan experimental, de viziunea intelectualistă, chiar dacă, din punct de vedere teoretic, concepția personalității a învins. Evident, **suntem conștienți că un fenomen atât de complex și inefabil ca fenomenul creației, nu poate fi încarcerat în patul procustian al cuantificării, fără asumarea tuturor simplificărilor și inadvertențelor pe care le generează. Comportamentul pozitiv al modelului nostru, în munca de teren** pe care am inițiat-o pentru testarea lui, **confirmă, cu toate amendamentele posibile, necesitatea unui nou drum în psihodiagnoza creativității, constituind și un argument tonifiant pentru dezvoltarea lui**.

Simplificând problema din rațiuni exclusiv didactice, creativitatea, ca rezultantă cristalizată superior a personalității, presupune cooperarea multiplă dintre trei mari categorii de factori: psihologici, biologici și sociali.

4.1. Factori psihologici
- 4.1.1. Factori intelectuali
- 4.1.2. Factori nonintelectuali
- 4.1.3. Aptitudini speciale
- 4.1.4. Factori abisali.

4.2. Factori biologici
- 4.2.1. Ereditate
- 4.2.2. Vârstă
- 4.2.3. Sex
- 4.2.4. Sănătate mentală

4.3. Factori sociali
- 4.3.1. Condiții socio-economice și culturale
- 4.3.2. Condiții educative

Înainte de a trece la analiza propriu zisă a acestor factori, trebuie să menționăm că **asemenea decupaje nu se legitimează decât din rațiuni formale, de sistematizare, deoarece în realitate, ei evoluează într-o simbioză greu de disociat, cu multiple virtuți compensatorii**. Ca urmare, nivelul creativității, ca efect al tuturor confluențelor dintre ei, nu depinde

atât de mărimea și calitatea fiecărui factor izolat, cât de sinergia cooperantă și complementară dintre ei.

4.1. FACTORII PSIHOLOGICI

"Rațiunea poate să răspundă la întrebări,
dar imaginația trebuie să le pună"
Gerard

Un recurs istoric asupra concepțiilor existente în problema factorilor psihologici ai creativității, evidențiază prezența unui traseu ascendent: de la **L.M. Terman**, care reduce creativitatea la un singur factor - inteligența (GC), la **J.P. Guilford**, care dilată aria de cuprindere a creativității, plasând-o sub incidența factorilor intelectuali, mai ales a gândirii divergente (GD), dar intuind ulterior și aportul factorilor nonintelectuali și, în fine, **orientarea personalistă**, care reechilibrează scorul dintre factorii intelectuali și cei nonintelectuali, tratând creativitatea ca pe o expresie de sinteză a întregii personalități (F. Barron, D. MacKinnon, E. Fromm, A. Maslow, R. May, C. Moustakas, C. Rogers, R.J. Shapiro, M.V. Covington, la noi V. Pavelcu, U. Șchiopu, P. Popescu Neveanu, Al. Roșca, M. Bejat, M. Roco ș.a.). Această retrospectivă nu poate trece sub tăcere orientarea care sustrage creativitatea din zodia conștiinței, ca să o coboare în "cavernele" psihicului, sub regia inconștientului (psihanaliza cu toate disidențele ei clasice și moderne).

4.1.1. FACTORII INTELECTUALI

În această categorie reunim gândirea divergentă (G.D.), gândirea convergentă (G.C.) şi stilul perceptiv (aprehensiune, Ap.).

Deşi funcţionează ca un proces unitar, gândirea comportă două subspecii distincte, dar conexe: gândirea divergentă, pe care E. de Bono o desemnează prin termenul de gândire laterală (creativă) şi **gândirea convergentă**, cunoscută în accepţiunea aceluiaşi autor şi sub denumirea de gândire verticală (logică). Ambele aspecte se sprijină pe informaţie, ceea ce nu anulează **deosebirea dintre ele**. Astfel, **pentru gândirea divergentă problema este vag conturată, se face apel la reactualizarea prin transfer** (transfer recall, Guilford), **iar output-ul este ramificat**. Dimpotrivă, **pentru gândirea convergentă** (algoritmică), **problema este riguros definită, se uzitează de actualizarea reproductivă a informaţiei, iar output-ul este liniar**. Pentru M. Bejat /2/ distincţia care separă cele două forme de gândire constă în aceea că **gândirea divergentă degajează drumul spre soluţie, în timp ce gândirea convergentă găseşte soluţia**.

Privind problema dintr-un unghi de veder mai general, poate nu este greşit să medităm, împreună cu Th. Kuhn /3/, că progresul uman îşi adună seva din această inepuizabilă "tensiune esenţială" care se instituie între tradiţie şi inovaţie. În acest cadru, dacă gândirea convergentă constituie instrumentul privilegiat al tradiţiei, gândirea divergentă deserveşte prin excelenţă inovaţia. După aceste delimitări sumare, să procedăm la o analiză mai profundă a factorilor intelectuali implicaţi în creativitate.

4.1.1.1. Gândirea divergentă

Termenul în cauză a fost lansat şi consacrat de J.P. Guilford, prin celebrul său model triptic al intelectului. În conformitate cu acesta, gândirea divergentă aparţine de coordonata operaţiei, alături de cunoaştere, memorie, gândire convergentă şi evaluare. Pentru Guilford, **gândirea divergentă este definită ca o gândire multidirecţionată**, care reuneşte

următoarele aptitudini de bază: fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea, sensibilitatea la problemă şi redefinirea.

Testele destinate investigării primelor 3-4 subcomponente, sunt mai judicios elaborate şi mai frecvent rulate, motiv pentru care, în mod uzual, cercetările se rezumă doar la identificarea lor.

4.1.1.1.1.Fluiditatea

Fluiditatea (Fd.), se referă la bogăţia şi rapiditatea debitului asociativ sau altfel spus, la numărul de răspunsuri obţinut. Ea este de mai multe feluri: verbală, ideaţională, asociativă şi expresională. Se calculează realizând totalul soluţiilor furnizate la testul respectiv.

Pentru Al. Roşca /4/, în consens cu C. Burt, fluiditatea este un aspect cantitativ nespecific creativităţii, întrucât este implicată şi în gândirea convergentă (reproductivă). Ca urmare, ea influenţează masiv randamentul şcolar. Datorită caracterului preponderent verbal al învăţământului românesc, fluiditatea se dezvoltă continuu chiar şi la 14-15 ani, când originalitatea şi flexibilitatea regresează (A. Stoica, /5/).

Fiind o expresie a productivităţii, ea se instituie ca o condiţie inexorabilă a originalităţii, întrucât, aşa cum arată P. Popescu Neveanu şi C. Făcăoaru /6/, cu cât numărul elementelor vehiculate este mai mare, cu atât creşte şi şansa unui răspuns original. În viziunea celor doi autori (similar cu poziţia lui S. Mednick, A. Perju Liiceanu ş.a.) fluiditatea, alături de originalitate, constituie factorii centrali în creativitate.

Din perspectiva experimentului nostru, fluiditatea corelează puternic cu potenţialul creativ (PC) şi anume, r=0,77 pe eşantionul neselecţionat[2] (E.N.), dar subsidiară faţă de corelaţia originalităţii şi flexibilităţii cu potenţialul creativ (vezi tabelul 1).

---

[2]Cercetarea noastră a utilizat în afară de eşantionul neselecţionat (EN), ce cuprinde totalitatea celor 169 de subiecţi şi patru eşantioane selecţionate: ES1 (ce reuneşte cei mai buni elevi după GD); ES2 (ce reuneşte cei mai buni subiecţi după GC); ES3 (ce reuneşte cei mai buni elevi, atât după GD, cât şi după GC); ES4 (ce reuneşte cei mai buni subiecţi după PC, în varianta concepută de noi şi care cuprinde următorii factori: GD, GC, Ap. (aprehensiune sau stil perceptiv), At. C. (atitudini creatoare), R.I. (rezonanţă intimă). Scopul

Tabelul 1.

Corelația subcomponentelor gândirii divergente cu potențialul creativ

Eşantion	Primul element al corelatiei (x)	Al doilea termen al corelației (y)	Coeficient de corelație (r)
E.N.	PC	Or	0,81
		Fx	0,81
		Fd	0,77
ES1	PC	Or	0,67
		Fx	0,60
		Fd	0,56
ES2	PC	Or	0,88
		Fx	0,84
		Fd	0,80

Acelaşi loc trei este ocupat de fluiditate şi în corelația cu gândirea divergentă, atât pentru eşantionul neselecționat, cât şi pentru eşantioanele selecționate (tabelul 2).

Tabelul 2.

Corelația subcomponentelor gândirii divergente cu valoarea ei globală

Eşantion	Primul element al corelației (x)	Al doilea termen al corelației (y)	Coeficient de corelație (r)
E.N.	GD	Or	0,84
		Fx	0,83
		Fd	0,80
ES1	GD	Or	0,76
		Fx	0,68
		Fd	0,61
ES2	GD	Or	0,88
		Fx	0,85
		Fd	0,84
ES3	GD	Or	0,78
		Fx	0,68
		Fd	0,67

construirii eşantioanelor selecționate a fost acela de a testa viabilitatea unor concluzii furnizate de eşantionul neselecționat, dar şi de a opera, o serie de nuanțări şi discriminări, acolo unde erau necesare.

În ceea ce priveşte dinamica interfactorială a gândirii divergente, pe eşantionul neselecționat, corelația cea mai puternică pentru fluiditate este cu originalitatea (r=0,68 pe E.N.), urmată la mică distanță de cea dintre fluiditate şi flexibilitate (r=0,66 pe E.N.). Ierarhia se conservă şi pe eşantioanele selecționate, chiar şi atunci când corelațiile sunt moderate pe (ES3) sau slabe (pe ES1), aşa cum rezultă din tabelul 3.

Tabelul 3

Dinamica interfactorială a gândirii divergente

Eşantion	Primul termen al corelației(x)	Al doilea termen al corelației (y)	Coeficient de corelație (r)
E.N.	Fx	Or	0,79
	Fd	Or	0,68
	Fx	Fd	0,66
ES1	Fx	Or	0,58
	Fd	Or	0,27
	Fx	Fd	0,21
ES2	Fx	Or	0,82
	Fd	Or	0,76
	Fx	Fd	0,69
ES2	Fx	Or	0,69
	Fd	Or	0,40
	Fx	Fd	0,29

4.1.1.1.2.. Flexibilitatea

Flexibilitatea (Fx) este **capacitatea de restructurare a traiectoriei gândirii în funcție de noile cerințe** sau, mai simplu, varietatea răspunsurilor formulate. Ea este de două feluri: **spontană** (când se face din inițiativa subiectului) şi **adaptativă**

(când este dirijată). Pentru cotarea flexibilității se numără categoriile distincte în care se poate încadra totalitatea răspunsurilor furnizate la testul în cauză.

Unii psihologi sunt preocupați de legătura acestui factor cu mobilitatea neuropsihică de natură temperamentală. Opiniile sunt controversate: pentru M. Carlier, J. Strelau, R. Koscielak ş.a., mobilitatea temperamentală influențează favorabil flexibilitatea gândirii. În schimb, după G.P. Antonova, V.D. Nebâliţân, Al. Roşca, P. Popescu Neveanu, M. Roco ş.a. flexibilitatea se poate grefa pe orice tip temperamental. Studiile realizate în 1969 de P. Popescu Neveanu şi M. Roco /7/, precum şi cel realizat numai de M. Roco /8/, demonstrează că actul creativ (şi implicit flexibilitatea) nu este condiționat de formula temperamentală (care, cel mult, poate favoriza), iar flexibilitatea nu înseamnă viteză, ci uşurința de a trece de la o categorie ideatică la alta.

În ceea ce priveşte valoarea flexibilității, există autori (J.P. Guilford, Al. Roşca), care îl proclamă ca factor definitoriu al creativității.

După opinia noastră, chiar dacă din analiza corelațiilor obținute pe eşantionul neselecționat, corelația dintre flexibilitate şi potențial creativ este identică cu cea dintre originalitate şi potențial creativ (r=0,81), **urmărind comportamentul flexibilității** pe eşantioanele selecționate, **aceasta este detronată pe locul secund după originalitate** (vezi tabelul 1). Poziția aceasta se observă şi în constelația gândirii divergente, indiferent de caracterul eşantionului (neselecționat sau selecționat), aşa cum rezultă din tabelul 2.

Referitor la dinamica interfactorială a gândirii divergente, aşa cum o sugerează tabelul 3, **corelația cea mai puternică a flexibilității este cu originalitatea**, pe toate eşantioanele (de pildă, r=0,79 pe E.N.), ceea ce atestă indubitabil rolul definitoriu al celor doi factori. Expresia valorică a corelației înregistrate între flexibilitate şi fluiditate este ceva mai modestă, dar totuşi semnificativă (r=0,66 pe E.N.). Corelația pozitivă care s-a obținut între flexibilitate şi gândire convergentă (r=0,44 pe E.N.) atestă valabilitatea ideii promovate de M. Roco (1979), după care

flexibilitatea este implicată şi în gândirea convergentă (reproductivă).

4.1.1.1.3. Originalitatea

Originalitatea este **aptitudinea subiecților de a da răspunsuri neuzuale (cu frecvență statistică mică)**. Pedalarea doar pe caracterul inedit al soluției, fără a lua în considerare valoarea sa adaptativă, sugerează, după H.J. Eysenck /9/, nu atât creativitatea, cât mai degrabă unele tare psihopatologice. Iată pentru ce, **un răspuns va candida la scorul de originalitate numai dacă va îndeplini două condiții: să aibă un anumit coeficient de inedit, dar să fie şi relevant, adică să corespundă exigențelor realității** (F. Barron /10/).

Cotarea originalității se realizează printr-un travaliu anevoios, care nu este scutit de capcanele subiectivismului şi ale arbitrariului. Concret, ea se stabileşte **prin două procedee: fie obiectiv (prin prelucrare statistică), fie subiectiv (prin aprecierea unor judecători).**

Există autori (Th. Ribot, A. Osborn, W.J.J. Gordon, G. Kneller, la noi V. Pavelcu, U. Şchiopu, P. Popescu Neveanu, M. Roco, R. Mihalevici, E. Mare ş.a.) ce consideră originalitatea drept factor fundamental al creativității. Dimpotrivă, pentru H.J. Eysenck /11/, originalitatea nici măcar nu este un factor al gândirii, ci aparține de segmentul noncognitiv al personalității.

Demersul experimental pe care l-am realizat ne îndeamnă să subscriem celei dintâi opinii, motivând prin următoarele expresii cantitative, ilustrate în tabelul 1. Aşa cum am mai menționat, pe eşantionul neselecționat, corelația dintre potențialul creativ şi originalitate (r=0,81 pe E.N.) este la paritate cu cea dintre flexibilitate şi potențial creativ (tot r=0,81 pe E.N.). Analiza rezultatelor furnizate de eşantioanele selecționate a realizat, însă, decantările necesare, clasând **originalitatea în fruntea ierarhiei**. Ea îşi arogă, cu obstinație, poziția de lider pe eşantioanele selecționate, la distanță suficient de discriminativă față de flexibilitate.

Locul privilegiat al originalității se regăseşte şi în structura gândirii divergente, fără să conteze tipul de

eşantionare, aşa cum rezultă din tabelul 2 (de exemplu, corelaţia dintre originalitate şi gândire divergentă este r=0,84 pe E.N.).

În conformitate cu datele experimentale obţinute de noi, originalitatea, secondată de flexibilitate (şi nu de fluiditate ca la P. Popescu Neveanu şi M. Roco) constituie factorul central specific al gândirii divergente. Această corecţie ne-a fost dictată şi de faptul că, pe toare eşantioanele noastre, valorile cele mai puternice ale coeficientului de corelaţie s-au înregistrat între originalitate şi flexibilitate, urmată de cea dintre originalitate şi fluiditate şi, respectiv, dintre flexibilitate şi fluiditate (conform tabelului3).

4.1.1.1.4. Elaborarea

Elaborarea se referă la **acţiunea efectivă de producere a unor soluţii inedite**[3].

4.1.1.1.5. Sensibilitatea

Sensibilitatea la problemă înseamnă capacitatea de a depista probleme, acolo unde aparent nu există.

4.1.1.1.6. Redefinirea

Redefinirea semnifică abilitatea de a utiliza, într-o manieră neobişnuită, un obiect sau o parte a acestuia.

Reluând dinamica interfactorială a gândirii divergente se poate constata o corelaţie puternică pentru toate componentele aferente, ceea ce sugerează coeziunea internă şi multiplele interconexiuni compensatorii (tabelul 3). Aşa se explică de ce, în perioada de eclipsă a originalităţii şi flexibilităţii (palierul de 14-15 ani), ascensiunea imperturbabilă a fluidităţii poate asigura un nivel rezonabil al creativităţii, pe ansamblu (A. Stoica şi M. Caluschi, 1978; A. Stoica, 1983).

Reconstituind întregul (gândirea divergentă) **din perspectiva cercetării noastre, corelaţia dintre gândirea divergentă şi potenţialul creativ este foarte puternică** (r=0,89 pe E.N.).

---

[3]Întrucât, în literatura de specialitate sunt insuficient conturate modalităţile de cotare pentru elaborare, sensibilitate la problemă şi redefinire, în consens cu o practică uzuală, devenită deja tradiţională, deşi teoretic nu eliminăm aceşti factori din constelaţia gândirii divergente, în studiul nostru ei nu au fost abordaţi experimental.

4.1.1.2. Gândirea convergentă

Fascinaţi de vraja descoperirii unui nou continent, cel al gândirii divergente, inteligenţa reproductivă (gândirea convergentă) a intrat într-un relativ con de umbră. Unele voci autorizate protestează în faţa acestei marginalizări nedrepte a gândirii convergente, care rămâne principalul instrument de achiziţionare a capitalului informaţional, în absenţa căruia mecanismul intelectual (evident şi cel creativ) nu poate funcţiona la parametrii scontaţi. **Există opinii** (C.W. Taylor, L.J. Holland, J.P. Guilford după 1967, la noi M. Bejat, A. Stoica, M. Roco ş.a.) **care se pronunţă pentru menţinerea în serviciile creativităţii, alături de gândirea divergentă, şi a gândirii convergente.**

Într-o cercetare meritorie, M. Bejat /12/ descifrează, prin suport experimental, ponderea de implicare în creativitate a celor două tipuri fundamentale de gândire. Aşa de pildă, **numărul cel mai mare de indivizi creatori aparţin tipului mixt (convergent-divergent, 64%); urmează cei de tip divergent** (22%); pentru ca, **la sfârşit**, să se plaseze, în proporţie de 14%, **cei de tip convergent**. Faptul că tipul mixt de gândire, la care există o îmbinare armonioasă între gândirea convergentă şi gândirea divergentă, furnizează numărul cel mai mare de creatori, plasează într-o lumină nefavorabilă ideea iniţială a lui Guilford (cea formulată în 1956, dar retuşată în 1967) conform căreia creativitatea se rezumă la gândirea divergentă.

Din dorinţa de a ne structura propriul nostru punct de vedere în această problemă, am inclus, în mod ipotetic, gândirea divergentă printre factorii experimentali ai creativităţii, pentru a demonstra, nu numai oportunitatea acestei opinii, dar şi pentru a stabili ponderea ei în dinamica fenomenului creator. **Corelaţia remarcabilă** (r=0,59 pe E.N.) **între gândirea convergentă şi potenţialul creativ, constituie un argument suficient de expresiv pentru a include acest factor în "formula" de diagnoză a creativităţii**. De asemenea, experimentul nostru a confirmat supoziţia după care gândirea divergentă şi gândirea convergentă, deşi distincte nu sunt polare, dovadă corelaţia rezonabilă dintre ele (r=0,44 pe E.N.).

4.1.1.3.. Stilul perceptiv (aprehensiune, Ap.).

Acest factor desemnează modalitatea de reacție cognitivă la problema de rezolvat (G. Shouksmith, /13/), fiind o importantă dimensiune stilistică a intelectului. Se poate măsura cu ajutorul testului Rorschach, stabilindu-se modul cum receptează subiectul imaginile: glóbal (hipersintetic), cu detalii puține (sintetic), cu detalii multe (analitic), cu foarte multe detalii (hiperanalitic).

Cercetări competente au demonstrat că **prezența capacității de analiză, în dauna celei de sinteză prejudiciază mai mult creativitatea decât prezența capacității de sinteză, în dauna celei analitice**. După M. Bejat /14/ subiecții creativi aparțin în proporție de 83% tipului sintetic (care nu exclude spiritul analitic); în proporție de 13% celui hipersintetic şi în proporție de 4% tipului analitic. Persoanele hiperanalitice nu sunt de loc creative. Aceasta nu înseamnă că actul creativ se poate dispensa de analiză, dar în timp ce indivizii aparținând tipului sintetic şi hipersintetic se comportă dezinvolt şi în probleme de analiză, din contra, tipurile analitic şi cel hiperanalitic sunt deficitare sub aspectul capacității de sinteză. **Ideal pentru creativitate rămâne tipul perceptiv mixt, sintetico-analitic**.

Cu toată circumspecția cauzată de utilizarea de către noi a testului Rorschach într-o adaptare proprie (insuficient rulată şi validată încă), **corelația semnificativă a stilului perceptiv cu potențialul creativ** (r=0,45 pe E.N.) **demonstrează** implicarea acestui factor în structura creativității şi **pertinența utilizării lui în psihodiagnoza creativității**.

4.1.2. FACTORII NONINTELECTUALI

Această categorie aliniază **o paletă amplă de subcomponente**, dintre care vom menționa pe cele mai angajate în dinamica creativității: motivație, caracter, afectivitate, temperament şi un factor de stil (rezonanța intimă).

Încă în studiul inaugurat pe lângă Universitatea din California, de Institutul pentru evaluarea şi cercetarea

personalității (I.P.A.R.), sub coordonarea lui F. Barron şi D. MacKinnon, centrul de interes în problema creativității se deplasează dinspre factorii intelectuali către cei nonintelectuali. În acest sens, B. Bloom /15/ apreciază: "Factorii de personalitate şi motivaționali sunt cel puțin tot atât de importanți în determinarea performanței ca şi cei aptitudinali".

Treptat, se impune ideea conform căreia, dincolo de un anumit prag mediu al inteligenței, condiție necesară dar nu şi suficientă, rolul decisiv în creativitate le revine factorilor **noncognitivi**. Aceştia se comportă asemenea unor catalizatori a căror prezență va decide dacă o inteligență, cel puțin medie, va rămâne sterilă sau va deveni creativă.

În teoria bifactorială a creativității, pe care P. Popescu Neveanu /16/ a elaborat-o în anul 1971, el tratează creativitatea ca pe o interacțiune complexă dintre aptitudini şi atitudini. Primele îndeplinesc rolul de instrumente ale creativității, în timp ce următoarele se comportă ca nişte vectori care orientează şi energizează activitatea.

4.1.2.1. Motivația

În dinamica fenomenului creator, motivația "acest algoritm" al psihologiei contemporane are o pondere particulară (W.J. Getzels, W.P. Jackson, A. Maslow, C. Rogers, R. May, J.J. Asher, G. Kneller, V. Pavelcu, P. Popescu Neveanu, Al. Roşca, M. Roco ş.a.).

"Înțelegerea actului creator, atenționează V. Pavelcu /17/, nu se poate dezvălui decât din contextul şi dinamica motivațională a personalității". De aceea, punctul de plecare în această prestație trebuie să-l constituie, după autorul ieşean, teoria lui D.E. Berlyne care relevă aportul major al curiozității epistemice. În pofida caracterului său autotelic, aceasta nu înseamnă "o cunoaştere pentru cunoaştere", întrucât ea este receptivă şi modelabilă permanent, în funcție de exigențele practicii.

Motivația alimentează şi susține efortul creator, fiind un aliat de bază al individului în lupta cu diferitele obstacole ce apar. De regulă, între cele două tipuri de motivație existentă (cea intrinsecă-primară şi cea extrinsecă-secundară), **rolul definitoriu**

în creativitate îl îndeplineşte motivaţia intrinsecă, ce îşi adună izvoarele din sipetul interior al individului, din setea de a explora şi descoperi ţărmuri noi în cunoaştere. T. Amabile /18/ reabilitează însă şi aportul motivaţiei extrinseci care, în opinia autoarei, este cea mai eficientă în sarcinile pe termen lung, în timp ce motivaţia intrinsecă rămâne suverană în sarcinile pe termen scurt.

În calitatea sa de forţă motrică a întregului angrenaj psihic uman (M. Michotte), motivaţia fiinţează ca o constelaţie de structuri aflate în strânsă interdependenţă: trebuinţe, motive, atitudini, interese, convingeri, idealuri, concepţie despre lume şi viaţă.

Ocupându-se de contabilizarea principalelor forme motivaţionale ce fertilizează creaţia, G.R. de la Grâce /19/ iniţiază un studiu experimental pe baza căruia oferă următoarea listă: nevoia de a excela, nevoia de senzaţii tari, nevoia de ordonare a complexităţii, tendinţa de risc, curiozitatea, asumarea sacrificiului, nevoia de a-şi exprima emoţiile în scopul redresării psihice.

4.1.2.2. Caracterul

Acesta se defineşte, lapidar, ca un ansamblu de atitudini direcţionate divers: către sine, alţii, către muncă, norme şi valori. Dintre trăsăturile caracteriale, o pondere particulară în creativitate o au: puterea de muncă, perseverenţa, răbdarea, conştiinciozitatea, iniţiativa, curajul, încrederea în sine, independenţa, nonconformismul, capacitatea de risc etc.

Una din cauzele pentru care mulţi indivizi dotaţi nu sunt creativi rezidă şi din incapacitatea lor de a se dărui integral creaţiei, de a face din aceasta îndeletnicirea lor cea mai de preţ. După A. Roe /20/, **tenacitatea în muncă este trăsătura comună pentru orice creator, indiferent de domeniul său**. În acest sens C. Morris Cox /21/ adaugă: "O inteligenţă ridicată, dar nu cea mai ridicată, combinată cu cel mai ridicat grad de persistenţă, asigură o mai mare eminenţă, decât cel mai ridicat grad de inteligenţă, combinat cu o persistenţă ceva mai redusă".

Este cunoscut că, de regulă, marii creatori desfăşoară o muncă titanică, adeseori istovitoare, înclinaţia spre muncă fiind o condiţie funciară a creaţiei. Iată ce mărturiseşte marele scriitor francez G. Flaubert /22/: "Sunt mai obosit decât dacă aş fi

rostogolit munţi [...] pentru a scrie trebuie o voinţă supraomenească şi eu nu-s decât un om". Iar C. Brâncuşi /23/, cel care a determinat "piatra să cânte" face din cultul muncii unul din comandamentele vieţii sale: "Să creezi ca un Demiurg, să porunceşti ca un Rege, să munceşti ca un Sclav".

4.1.2.3. Afectivitatea

Multe dintre dimensiunile caracteriale sunt energizate şi fecundate prin aportul afectivităţii. De la avântul emoţional şi până la pasiunea pentru muncă şi adevăr se desfăşoară un întreg arpegiu de stări afective. "Emoţia, meditează R.J. Cajal /24/, pune în mişcare maşina cerebrală care obţine astfel căldura necesară pentru forjarea intuiţiilor norocoase şi a ipotezelor plauzibile". Pe aceeaşi filieră, ce pledează cauza afectivităţii în creaţie se înscrie şi R. Zazzo /25/, care afirmă: "Geniul este acest QI plus încă ceva, încă ceva fără de care subiecţii cei mai bine înzestraţi n-ar fi niciodată mai mult decât nişte fructe seci [...] Acest element (acest ceva) care face eficace şi fecundă înţelegerea pură este de natură afectivă".

4.1.2.4. Temperamentul

În calitatea lor de matrice primară a personalităţii, caracteristicile temperamentale nu pot rămâne fără ecou asupra creativităţii. **Se pune problema dacă vreun tip temperamental este mai apt pentru a deveni mai creativ faţă de altul**.

Preocupat de această problemă, W. Ostwald oferă şi o tipologie a creatorilor în funcţie de formula lor temperamentală (mai precis în funcţie de viteza lor de reacţie spirituală), grupându-i în clasici şi romantici. Primii pot fi asimilaţi, aproximativ, cu flegmaticii, iar următorii cu sangvinicii. Autorul în cauză nu se hazardează să acorde credit mai mare pentru creativitate unei categorii sau alteia, totul depinde de împrejurările concrete în care ele sunt solicitate. Mai tranşant, R.B. Cattell /26/, prin suport experimental, demonstrează că tipul schizotim, respectiv cel introvertit, furnizează mai mulţi creatori. Şi D.W. MacKinnon /27/ obţine aproximativ aceleaşi rezultate, dar când formulează concluzia este tentat să nu-i nedreptăţească pe cei extravertiţi.

Există şi autori care, procedând mai analitic, studiază nu relaţia dintre creativitate şi temperament pe ansamblu, ci

pătrund atomar în structura lor, analizând, de pildă, dependența flexibilității gândirii de mobilitatea temperamentală. Întrucât această problemă a mai fost dezbătută[4], nu e cazul să o mai reluăm, este suficient să observăm că nici acest gen de cercetări n-au ajuns la un consens.

În rezumat, suntem înclinați să acordăm creativității o relativă independență față de temperament. Având în vedere imensa capacitate compensatorie a factorilor implicați în creativitate, putem afirma că **nu există vreun tip temperamental inapt pentru creație**. Este posibil însă ca, **în funcție de natura domeniului, un tip să fie mai adecvat decât altul**. Așa cum remarcă Al. Roșca /28/, particularitățile temperamentale influențează îndeosebi stilul activității creatoare (dacă este continuu sau în salturi etc.) ceea ce se răsfrânge și asupra productivității și eficienței.

Din multitudinea factorilor nonintelectuali, angajați în creativitate, **atitudinile (indiferent dacă le tratăm ca elemente ale motivației sau ale caracterului) au o pondere deosebită, în plus, ele sunt mai accesibile experimentării**.

Așa încât, pentru a proba importanța factorilor nonintelectuali în structura creativității și a contrabalansa în diagnosticul ei, ponderea exagerată ce se mai acordă încă factorilor intelectuali, **am conceput un test de atitudini creatoare**[5] (vezi anexa 2). El funcționează sociometric și reunește nouă variabile atitudinale, dintre cele care ni s-au părut a fi mai elocvente pentru creativitate, cu tot subiectivismul pe care îl incumbă o asemenea tentativă. **Corelația semnificativă dintre segmentul atitudinal** (At. C.) **și potențialul creativ** (r=0,43 pe E.N.), **confirmă dependența creativității de factorii nonintelectuali ai personalității.** Din păcate, coeficientul de corelație obținut nu are valoarea pe care am scontat-o, din cauza dependenței testului nostru de capacitatea de sondare psihologică (de cunoaștere și autocunoaștere) a elevilor, în general, capacitate ce funcționează lacunar și nenuanțat chiar și

[4]Vezi la analiza flexibilității.
[5]Acest test va fi comentat în capitolul 6.3.

în adolescență. Aceeași cauză a influențat și obținerea unor valori relativ modeste pentru corelațiile înregistrate între cele nouă atitudini, luate separat și cota generală (At.C.). Ierarhizând indicii cantitativi obținuți, s-a structurat următoarea configurație descrescătoare pentru atitudinile creatoare vizate: deschidere spre nou, preferință pentru complexitate, capacitate de risc, încredere în forțele proprii, prestigiu în colectiv, nonconformism, rezistemță și perseverență în muncă, sensibilitate în trăiri, umor.

Prin urmare, în pofida valențelor pozitive ale acestui test, datele obținute cu ajutorul lui, oricât de judicios ar fi ele prelucrate statistic, comportă, din considerentele mai sus menționate, o anume doză de relativism, de unde și valoarea lor preponderent orientativă.

4.1.2.5. Rezonanța intimă (RI)

În timp ce aprehensiunea se constituie ca un indicator stilistic al segmentului cognitiv, **rezonanța intimă este un factor stilistic al personalității, în general**, care arată modul în care experiența de viață a individului se răsfrânge în forul său interior. **Ea demonstrează dacă individul aparține tipului centripetal (dirijat spre lumea sa interioară) sau centrifugal (dirijat spre lumea din afară).**

În viziunea lui H. Rorschach /29/, rezonanța intimă este decelabilă prin testul ce îi poartă numele (al petelor de cerneală), raportând răspunsurile sugerate de mișcare (K) la cele generate de culoare (C). Concret, se pot identifica următoarele tipuri: **intratensivul** (în care K>C); **extratensivul** (în care K<C); **ambiegalul** (în care K=C); **quartativul** (1K/0C, 1C/0K); **quartatul** (K=0, C=0).

După opinia lui M. Bejat /30/, **ambiegalul furnizează procentul cel mai mare de creativi (100%), urmează intratensivii (90%), apoi extratensivii (60%). Quartativii și quartații nu furnizează subiecți creativi.**

Cu toate reticențele datorate modului în care a fost utilizat testul Rorschah în depistarea rezonanței intime, **corelația obținută cu potențialul creativ** (r=0,46 pe E.N.), **argumentează intricarea acestui factor în configurația creativității.**

4.1.3. APTITUDINI SPECIALE

În afara unui potențial creativ general, există şi un potențial creativ specific. Acesta din urmă **se referă la** ansamblul de aptitudini speciale[6], adică **acel complex de însuşiri care permite obținerea de performanțe în domenii concrete** ca: ştiința, tehnica, matematica, arta, literatura, relațiile umane etc.

Aşa cum arată J.A. Chambers /31/, **orice producție creativă reclamă un nivel, măcar minim de aptitudini speciale**. Cert este că, **insuficienta lor dezvoltare, face imposibilă cucerirea palierelor superioare ale creativității (cel inovativ şi emergentiv)**.

Evident prezența lor nu poate suplini aportul celorlalți factori ai creativității, care se instituie ca numitori comuni. Drept urmare, "atunci când desfăşurăm forțele creatoare în domeniul artei, le dezvoltăm totodată în domeniul ştiințelor şi în ființa umană, în general." (V. Loewenfeld, /32/).

Rolul aptitudinilor speciale este de a canaliza, specializa şi nuanța potențialul creativ general. Altfel spus, ele postulează domeniile concrete de activitate în care individul poate obține performanțe superioare, de aceea, unii autori le mai numesc şi aptitudini profesionale. **Lista lor este suficient de cuprinzătoare**[7]: aptitudinea organizatorică, ştiințifică, tehnică, matematică, pedagogică, literară, muzicală, pentru arte plastice, pentru teatru, pentru coregrafie, pentru sport etc.

Orice aptitudine specială este un aliaj de mai multe elemente cu pondere variabilă care, în esență, se pot grupa în patru categorii: cele **senzoriale** (acuitate vizuală, auditivă etc.); cele **psihomotrice** (dexteritate manuală, coordonare vizualo-

[6]Conform criteriului specializării, în afara lor, există şi aptitudini generale. De fapt, orice proces psihic, dacă este privit din perspectiva eficienței, devine o aptitudine generală (spirit de observație, inteligență, memorie etc.). Ținând cont de modul cum o persoană asimilează şi prelucrează informația, E.A. Fleischman oferă o amplă taxonomie a aptitudinilor umane.

[7]Problema va fi aprofundată în subcapitolul 5.2.

tactilă etc.); cele **intelectuale** (inteligența etc.); cele **fizice** (forța fizică, memoria chinestezică etc.).

Cât priveşte gradul de implicare al inteligenței, el diferă şi anume, cel mai mult corelează cu aptitudinea ştiințifică[8] şi cu cea matematică, mai puțin cu aptitudinea tehnică şi cea literară şi cel mai modest cu aptitudinea muzicală, cu cea pentru arte plastice, coregrafie şi sport. Evident, pe măsură ce aportul inteligenței diminuează în constelația diverselor aptitudini speciale, creşte ponderea altor dimensiuni. Astfel, în cazul aptitudinilor tehnice, alături de implicarea unor subspecii de inteligență (cea tehnică) sunt mult solicitate percepția spațială şi dexteritatea manuală, aşa se explică de ce valorile indicelui de corelație cu inteligența generală este doar r=0,40. Aportul inteligenței oscilează şi în interiorul aceleiaşi arte. De exemplu, în pictura de tip clasic, un nivel intelectual mediu este suficient, dimpotrivă, în pictura simbolică şi în caricatură este nevoie de o inteligență superioară.

Se apreciază că în structura diverselor aptitudini artistice (cea muzicală şi cea pentru arte plastice etc.) dozajul dimensiunilor nonintelectuale creşte şi este diferit, nu numai de la o artă la alta, ci şi în cadrul aceleiaşi arte. De pildă, în domeniul muzicii apar diferențe între caracteristicile necesare compozitorului şi cele necesare dirijorului sau interpretului (Al. Roşca, 1981).

În cele ce urmează, să ne oprim succint doar asupra aptitudinilor mai puțin tradiționale, ce s-au impus în atenția cercetării, mai ales în ultima vreme, datorită ascensiunii lor deosebite: aptitudinea organizatorică, aptitudinea matematică şi aptitudinea pedagogică[9].

[8]Pragul minim necesar în aptitudinea ştiințifică este de 110 la J. Hudson (1966); 115 la J.T. Dillon (1987) şi 120 la Al. Roşca (1981); iar pentru aptitudinea artistică, acest barem se plasează mai jos, între 95-100.

[9]Restul aptitudinilor speciale de bază vor fi analizate în subcapitolul 5.2.

4.1.3.1. Aptitudinea organizatorică[10] (de conducere)

Fenomenul leadership constituie o pârghie majoră a progresului în orice domeniu de activitate umană, de aici importanța particulară care i se acordă în ultima vreme. Aptitudinea organizatorică se poate defini **"ca o însușire complexă a personalității, ce constă într-un ansamblu de procese și calități ale omului care-i asigură acestuia posibilitatea de a-i mobiliza pe alți oameni pentru îndeplinirea în comun și cu randament calitativ-cantitativ superior al unei activități"**. (V. Oprescu, /33/).

Fără îndoială, în literatura de specialitate se pot repera unele consensuri cu privire la trăsăturile ce formează profilul unui bun conducător, ponderea care li se atribuie rămâne în continuare controversată.

Pe linia stipulată de R. Weidauer, A. Wetzel, A.G. Kovaliov, I. Méhész, A. Neculau /34/ înclinăm să acordăm prioritate trăsăturilor **volitiv-caracteriale**: conștiința responsabilității sociale, inițiativă, capacitate de risc, capacitatea de a depăși greutățile, exigență față de sine și de alții, spirit de răspundere, principialitate, fermitate, corectitudine, punctualitate, sinceritate, modestie.

Dintre **calitățile intelectuale, inteligența este cel mai mult solicitată în conducere**. Așa cum, pe drept cuvânt, menționează H. Haroux și J. Praet /35/, în absența ei, activitatea respectivă nici nu poate fi concepută. Având în vedere că există mai multe specii de inteligență, fiecare va fi adecvată în funcție de nivelul ierarhic la care activează liderul respectiv. Evident, statutul de conducător presupune **și alte capacități intelectuale**: spirit critic și autocritic, capacitate de clarificare și coordonare, capacitate de predicție a consecințelor unei acțiuni, capacitatea de a cunoaște oamenii etc.

Deloc neglijabile pentru aptitudinea de conducere se dovedesc **trăsăturile afective**: dragostea față de muncă,

[10]Pentru completarea imaginii, a se citi, din capitolul 5.1. și paragraful "Personalitatea conducătorului de grup".

capacitatea de a entuziasma și mobiliza pe alții, capacitate empatică și sensibilitate interpersonală etc.

Formula temperamentală este un alt parametru ce influențează succesul în conducere. Desigur este riscant să eliminăm din cursa pentru conducere vreun tip temperamental, totuși **sangvinul pare a fi cel mai indicat conducerii prin dominantele aferente lui**: forță psihică debordantă, echilibru și mobilitate psihofizică remarcabilă, la care se mai adaugă imensa lui adaptabilitate la situații noi, sociabilitatea și optimismul, prin urmare, calități care au șansele cele mai mari pentru a gira un stil democratic de conducere.

În ceea ce privește raportul dintre **intro-extravesiune**, majoritatea specialiștilor pledează pentru extraversiune ca fiind o o premisă stimulativă pentru conducere datorită dinamismului, sociabilității și dezinvolturii cu care se acompaniază (C. Gibb, 1969).

Nu putem încheia inventarul principalelor componente de structurare a aptitudinii de conducere fără a menționa câteva din **trăsăturile fizice** favorizante: înfățișare agreabilă, talie înaltă etc.

4.1.3.2. Aptitudinea matematică

Trăim într-o lume matematizabilă prin excelență, în care instrumentul matematic și-a testat pretutindeni și implacabil virtuțile, în domenii dintre cele mai diverse și aparent mai impermeabile. Aptitudinea matematică se poate defini ca un **ansamblu de caracteristici psihologice care asigură desfășurarea, cu succes, a activității în domeniul matematicii**.

După V.A. Krutețki /36/, în apariția eminențelor matematice, zestrea ereditară este decisivă. Ca și în cazul aptitudinii pentru știință și cea matematică este dependentă masiv de **calitățile intelectuale**: gândirea cu diferitele ei aspecte (capacitate de abstractizare și generalizare, originalitate, fluență, capacitate de problematizare, viziune spațială, analiză critică etc.), atenție, memorie (mai ales logică).

Toate aceste calități trebuie fecundate prin concursul unor **dimensiuni nonintelectuale**, cu rol energizant: interes și pasiune pentru matematică, putere de muncă, perseverență etc.

Conform unor opinii autorizate, aptitudinea matematică se cristalizează încă de la vârsta gimnazială, dar se afirmă plenar începând cu perioada liceului.

4.1.3.3.Aptitudinea pedagogică

Destinul comunității umane este condiționat, mai mult decât oricând, de calitatea și amplitudinea educației, prin urmare și de calitatea slujitorilor ei.

Întrucât dascălul este catalizatorul decisiv al activității educative, problema aptitudinii pedagogice s-a impus ca o temă deosebit de actuală în ultimii ani. Și în acest domeniu, abordarea interdisciplinară, de tipul celei pe care ne-o oferă N. Mitrofan /37/, într-o lucrare publicată în 1988, s-a dovedit singura fertilă în dezvăluirea tuturor fațetelor sale.

Chiar dacă, aptitudinea pedagogică, nu epuizează personalitatea dascălului, ea constituie, fără îndoială, **miezul ei fierbinte, adică dimensiunea operațională de bază**. Evident, este hazardant de contestat implicarea motivelor de sorginte ereditară în compoziția aptitudinii pedagogice (ca de altfel și în cazul oricărei aptitudini). Cu toate acestea, ea este mult tributară și învățării special destinate. Se verifică astfel și pentru profesor, nu numai pentru elevi, nebănuitele potențe ale principiului învățării prin acțiune (learning by doing).

Conform taxonomiei pe care o propune N. Mitrofan (1988), în intenția de a degaja identitatea aptitudinii pedagogice, aceasta se dovedește a fi deopotrivă o **aptitudine complexă** cât și una **specială**. Concret, aptitudinea pedagogică este **fructul interiorizat al acțiunii educative, în care conflueză și se armonizează, un set de trăsături nu numai psihologice ci și psihopedagogice și psihosociale, în scopul eficientizării activității didactice**. Lărgirea ariei de cuprindere a aptitudinii pedagogice și popularea ei cu factori suplimentari, ca cei de natură psihopedagogică și psihosocială, constituie o viziune extrem de prețioasă prin realismul ei, cu importante destinații practice. Afirmația este pe deplin justificată dacă avem în vedere una din trăsăturile specifice majore ale aptitudinii pedagogice, aceea de a acționa, de regulă, în interiorul unui grup, unde se intersectează personalitatea profesorului cu cea a elevului.

Rezultă, de aici, că într-un act educativ autentic, canalele de transmisie și recepție între catedră și bancă funcționează bi-univoc. În acest sens, C. Noica /38/ menționa: "O școală în care profesorul nu învață și el este o absurditate. Cred că am găsit un motto pentru școala mea [...] Nu se știe cine dă și cine primește".

Din dorința de a surprinde cât mai exhaustiv însușirile aferente aptitudinii pedagogice, N. Mitrofan procedează sistemic, organizându-le pe mai multe niveluri ierarhice care **vizează**, în principal, **trei tipuri de competențe: cea științifică, cea psihopedagogică, și cea psihosocială**[11]. Obținerea unui randament superior în activitatea educativă nu depinde atât de hipertrofierea unui gen de competență față de altul, cât de dobândirea unui "modus vivendi" format dintr-un șir nesfârșit de ajustări și interacomodări, la capătul căruia ele "vorbesc aceeași limbă". Având în vedere, complexitatea fenomenului educațional, nu se poate decreta apriori ce tip de competență este mai eficient, situația educativă concretă este singura în măsură să hotărască care dintre acestea trebuie să iasă în avanscenă la un moment dat.

Revenind la problema aptitudinilor speciale, în general, trebuie să menționăm că există cazuri bizare la care dezvoltarea accentuată a unei aptitudini speciale se produce pe un fond de carențe intelectuale severe. Este vorba de acei "idioți savanți", ca de pildă G. Mind care, deși era debil mintal picta pisici cu atâta măiestrie încât a fost poreclit "Rafael al pisicilor" (A.F.Tredgold, 1922).

Nu mai puțin șocante sunt exemplele acelor indivizi care, deși prezintă un anume grad de oligofrenie, nefiind capabili nici de o judecată elementară, posedă, în schimb, o impresionantă capacitate de calcul matematic mintal care poate sfida performanțele unor calculatoare. George și Charles sunt exemple

[11]Pentru a nu încărca analiza cu exces de detalii, prezentăm la anexa 3, psihoprofesiograma elaborată de N. Mitrofan, care oferă nu numai un inventar cuprinzător al caracteristicilor aferente profesiunii de dascăl ci și o ierarhizare a lor.

de asemenea "idioți celebri" care au suscitat interesul unei echipe de psihiatri americani (M. Granger, 1973).

Impresionante sunt şi acele persoane care, în pofida unor infirmități severe, au reuşit ca printr-un superb exercițiu de tenacitate şi speranță să-şi valorifice superior prezența unor aptitudini speciale. Este vorba, după inspirata expresie a lui A. Pleşu /39/, de prezența unui spirit esopic. Senzațional este cazul Jonyei Eareckson care, deşi suferea de la vârsta de 17 ani de o paralizie integrală a corpului (în urma unui stupid accident de natație), a învățat să picteze cu gura. La rândul ei, Mireille Negré, deşi îşi pierduse două degete de la un picior, încă de la o vârstă fragedă, a devenit prima balerină a operei din Paris. La fel de remarcabili sunt şi acei atleți celebri, ce au reuşit să urce pe podiumul olimpic cu toate sechelele lor de poliomielită.

Întrucât elucidarea aptitudinilor speciale este, pe ansamblu, un sector încă deficitar (cu excepția aptitudinii tehnice) se impune, pe viitor, o repliere şi concentrare a eforturilor cercetării în direcția aprofundării lor.

4.1.4. FACTORII ABISALI

Imixtiunea în actul creator a unor elemente de natură abisală a fost suspectată de multă vreme, dar a căpătat forță datorită psihanalizei. Deşi s-a divizat într-o serie fasciculată de şcoli şi direcții, **curentul psihanalist** a rămas înfeudat, de regulă, ideii "vrăjitorului vienez" S. Freud, după care esența psihicului uman trebuie căutată în "beciurile" ființei, adică în inconştient. Din această perspectivă, **creația însăşi se desfăşoară sub regia inconştientului**. Căci aşa cum perla este lacrima solidificată a unei scoici care suferă, opera creatorului este produsul sublimat, deghizat, deci acceptabil social al tuturor neâmplinirilor din adânc. Deşi tentantă ca metaforă poetică, teoria sublimării nu poate dezlega exhaustiv mecanismul creației.

Gesturi de emancipare față de această opinie se vor semnala chiar în interiorul taberei psihanaliste, începând cu marii ei disidenți (A. Adler şi C.G. Jung) şi continuând cu exponenții

neofreudismului. Astfel, după Jung /40/ explicarea creației doar prin mecanismul sublimării este la fel de simplist şi artificial ca gestul care ar "plasa catedrala din Köln la rubrica mineralogie sub pretextul că este construită din pietre". Dezvoltând acelaşi filon spiritual, L. Blaga /41/ observă, la rândul său: "arta nu poate fi socotită numai ca o completare, ca o compensare a unei insuficiențe, a unui gol sufletesc. Nici un mutilat nu-şi pune în locul piciorului amputat un picior de marmură".

În mod incontestabil, **este lăudabilă deschiderea psihanalizei către factorii abisali în creație**, respectiv către instanțe greu accesibile experimentării şi, prin urmare, cu o faimă ştiințifică precară.

Între timp, **s-au acumulat şi o serie de argumente care pledează pentru implicarea energiilor abisale în creație**: date din istoria culturală a omenirii care atestă apariția soluției la o problemă sau chiar apariția unei producții artistice **în timpul somnului sau în momentele de relaxare** (R. Descartes, D.I. Mendeleev, H. Poincaré, J. Hadamard, F.G. Banting, J. Watt, C. Loëwi, N. Tesla, R. Wagner, L. Blaga ş.a.). La toate acestea se adaugă **sutele de confesiuni ale unor creatori**, din cele mai diferite domenii care semnalează colaborarea misterioasă, în timpul travaliului creator a unor forțe abisale (Homer, Hesiod, Platon, Lamartine, Musset, Hugo, Stendhal, Nietzsche, Wagner, Poincaré, Blaga, Arghezi, Rebreanu, Enescu ş.a.). "Nu lucrez, ci ascult, mărturiseşte Musset /42/, e ca şi când un necunoscut ți-ar vorbi la ureche ". Iar Blaga /43/ adaugă: "Nu trebuie decât să cobor găleata de aur până la fundul fântânii, căci poezia se împlinise cumva şi aştepta doar să fie ridicată [...] Mi-a căzut în palmă, ca un rod copt, când nici nu mai speram asemenea cules".

Toate aceste dovezi ne par suficiente pentru a submina acele opinii care mai contestă, cu aceeaşi nonşalanță primitivă din trecut, însăşi existența factorilor abisali.

O problemă care rămâne deschisă, în continuare, este **dacă factorii abisali din creație sunt de natură inconştientă** (S. Freud, O. Rank, C.G. Jung, A. Adler, K. Horney, E.H. Sullivan, M. Klein, G. Wallas, E.F. Sharpe, W.R.A. Fairbairn, H.B. Lee,

E. Deutsch, U. Neisser) sau **preconştientă** (L.S. Kubie, A. Koestler, E. Kris, L.I. Thurstone).

Se pare că, în ultimul timp, e tot mai activă opinia ce pledează pentru rolul preconştientului (subconştientului) în creaţie. Argumentele invocate în sprijinul acestei ipoteze sunt diferite. Astfel, pentru unii autori, preconştientul datorită plasării sale strategice între conştient şi inconştient, poate exploata virtuţile ambelor instanţe. După L.S. Kubie, acolo este sediul "alternativelor care dorm", iar pentru W.J.J. Gordon şi T. Poze /44/ preconştientul este un expert în analiza prin imagine, respectiv, în domeniul unui mecanism mult uzitat în creativitate.

Pe căi extrem de diverse ca sorginte şi finalitate, în ultimele decenii, **s-au adus probe noi** (unele de-a dreptul inedite şi contrariante), **în sprijinul implicăriii energiilor abisale în creativitate**.

Încercările de **topografiere a stărilor de conştiinţă**, de pildă, au impus, în cele din urmă, varianta care optează pentru **patru stări principale** (vizualizabile electroencefalografic printr-un anumit spectru al undelor cerebrale): starea de veghe, de vis, de somn profund şi de extaz. S-a redescoperit, astfel, un adevăr yoghin milenar. **Din perspectiva creativităţii interesează, îndeosebi, această a patra stare de conştiinţă**[12], care sub diverse nume, mai mult sau mai puţin pitoreşti, (Nirvana, starea lui Buda, experienţa transcedentală, conştiinţa cosmică, extaz, al şaptelea cer etc.) este prezentă, deopotrivă, în spiritualitatea orientală (yoga, taoism, tantrism, meditaţie transcedentală), cât şi în cea occidentală (de la Biblie la teosofia iniţiată de H.P. Blavatsky şi antroposofia lui R. Steiner). Sub denumirea de stare transpersonală, ea devine piatra de temelie a psihologiei cu acelaşi nume, elaborată în 1969, şi avându-i ca fondatori pe A. Sutich, A. Maslow, S. Grof, V. Frankl, J. Fadiman /45/.

A patra stare de conştiinţă devine şi subiectul incendiar al unei teze de doctorat, semnată de R.K. Wallace, precum şi

[12]Semnalăm ca deosebit de meritorii studiile, pe această temă, realizate de U. Şchiopu (Rev. de Psihologie, nr. 2/1992) şi M. Zlate (Psihologia, nr. 4/1993), studii în premieră pentru literatura noastră de specialitate.

tema unei comunicări prezentate de acesta, în cadrul Congresului Internaţinal de Fiziologie de la New Delhi (1974). Meritul său este şi că a pus în evidenţă, împreună cu C.Benson /46/, o serie de modificări fiziologice ce acompaniază funciar această stare: reducerea ritmului cardiac şi respirator, diminuarea concentraţiei de acid lactic în sânge, precum şi creşterea RGP (viteza de circulaţie a curentului electric prin piele). În viziunea aceluiaşi autor, **creativitatea îşi aduhă sevele din această stare de supraconştiinţă,** care, pe fondul unei olimpiene relaxări, adăposteşte, în realitate, o intensă combustie interioară.

Analizând diversele soluţii de cartografiere a stărilor de conştiinţă, suntem tentaţi să sesizăm existenţa unei gradualităţi până la instalarea plenară a stării extatice (adică a celei de a patra stări). Concret, **între somnul profund şi veghe se desfăşoară o stare crepusculară**, plasată în registrul cuprins între 6-11 cicli/sec. (la R. Abrezol, /47/), între 4-12 cicli/sec. (la M. Screm /48/ şi S. Zambrowski - Moreno /49/). **Ea cuprinde** cel puţin **două trepte de relaxare: una lejeră**, când apar undele alpha şi **alta profundă**, când apar undele tetha. Cert este că, ambele ipostaze sunt favorabile creaţiei, cu menţiunea că, în primul caz, cooperarea cu inconştientul se află "in statu nascendi", în timp ce în al doilea caz (cunoscut în sofrologie ca stare sofroliminală), se realizează un acces masiv la banca de date a inconştientului. Rezultă, deci, **că starea de creaţie este o stare specială**, pe care E.J. Green (1971) o numeşte **de reverie hipnagogică**, iar C. Martindale (50) o etichetează ca pe o **relaxare trează**.

Din punctul de vedere al aceleiaşi psihologii transpersonale, inconştientul este atât de prolific, întrucât el funcţionează ca o imensă bibliotecă, unde este depozitată nu numai întreaga informaţie stocată de individ pe traseul său ontogenetic, ci şi informaţia arhetipală (acel inconştient colectiv, despre care vorbea C.G. Jung).

Indiferent de izvoarele ce alimentează forţele abisale, s-a pus problema de a găsi şi căile cele mai adecvate de penetraţie în inconştient, pentru a-i valorifica creator potenţele.

Fără a insista, întrucât problema va fi detaliată într-un capitol special[13], menționăm că încă Krippner (1969) sesiza similitudinile existente între actul creator, transa hipnotică şi starea psihedelică. Observația s-a dovedit viabilă, fiind vehiculată şi de J. Hilgard /51/, V. Raihov /52/ ş.a., şi ca probă, hipnoza şi dezinhibanții chimici (îndeosebi substanțele psihedelice) au devenit tehnici privilegiate pentru a realiza aceste excursii în inconştient.

Dezvoltând o idee sugerată de J. Kamya (1958), E.J. Green şi soția (1971) propun prin **metoda bio-feedback** o altă pistă fertilă, cu acțiune adiacentă. Este vorba de perfectarea unui **aparat cu ajutorul căruia se poate depista starea propice creației** (acea reverie hipnagogică) ce se caracterizează prin unde alpha şi tetha. În acest fel, individul poate evita, cu abilitate, perioadele sterile, inerente într-o activitate cu finalități creatoare. La rândul său, T.H. Budzinski /53/, merge mai departe, construind un aparat capabil să prelungească emisia pe creier de unde tetha, ceea ce semnifică estomparea implicării emisferei stângi şi activarea celei drepte, mai puțin "terestră" şi cenzurată şi, în consecință, mult mai creativă.

Oricât de utile ar fi asemenea procedee, cursa pentru creativitate nu poate aştepta pasiv instalarea naturală a stării favorabile creației, ci presupune provocarea ei ori de câte ori este nevoie. Din fericire, în ultima vreme, odată cu importul masiv din Orient a unor tehnici de relaxare, s-a produs o ecloziune fără precedent a metodelor de psihoterapie, pe temeiuri mai mult sau mai puțin clasice.

Lista[14] lor este deosebit de generoasă astăzi, ea reunind atât procedee antice cât şi moderne. Cert este că unele

[13]Vezi "Educarea creativității", subcapitolul 7.2.

[14]Pentru localizarea ideii menționăm următoarele: yoga cu diferitele ei variante, tehnici de meditație (zen, budism tibetan, tantrism, meditație creştină, cabalistică, Kundalini, transcedentală), metodele şcolilor esoterice (teosofia, antroposofia etc.), psihosinteza lui Assagioli; gestalt-terapia lu F. Perls, sofrologia lui A. Caycedo; somatoanaliza lui R. Meyer, psihodrama naşterii (triadice), inițiată de A. Ancelin Schutzenberger; terapia holotropică a lui

dintre aceste metode pot fi ajustate şi asimilate în scopul fecundării spiritului creator[15]. Uzanța lor demonstrează, încă o dată, că **fenomenul creator nu este fructul exclusiv al conştientului** (ca în concepțiile vulgarizatoare de tristă amintire), **ci opera conjugată dintre energiile de la suprafață şi cele din profunzimi**. "Pentru munca creatoare, remarcă A.D. Moore /54/, dispunem de o echipă de miraculoasă competență, fiecare membru al ei fiind indispensabil în domeniul în care acționează, dar, pe ansamblu, insuficient fără coechipierul său".

●

La capătul acestei incursiuni în dinamica factorilor psihologici ai creativității se cuvin câteva **concluzii**.

Geneza unui fenomen atât de complex şi protéic ca **fenomenul creator reclamă antrenarea întregii personalități psihologice, cu toate etajele şi subetajele ei**. Deşi în intimitatea creației, fiecărui factor din cele patru categorii fundamentale (factori intelectuali, nonintelectuali, aptitudini speciale şi factori abisali) îşi asumă responsabilități specifice, **ei ființează într-o superbă şi armonioasă intercondiționare, cu multiple virtuți compensatorii, ce slujesc cauza întregului**.

Experimentul organizat de noi şi care a fost parțial fructificat pe traseul acestui capitol, **a avut o dublă finalitate: pe de-o parte, testarea viabilității orientării personaliste în creatologie, pe de altă parte, găsirea unui echivalent experimental mai elocvent decât cele existente pentru această supoziție teoretică**. În acest scop, **am conceput o nouă "formulă" pentru diagnoza creativității** care, nu numai că depăşeşte granițele gândirii divergente, dar suplimentează structura creativității cu factori noi: gândire convergentă, aprehensiune, atitudini creatoare, rezonanța intimă. Alegerea tocmai a acestor factori nu se pretinde exhaustivă şi cu atât mai puțin inatacabilă. Trebuie să precizăm însă că, din multitudinea

S. Grof; Silva Mind Control Actualizations, Lifespring, Arica, trainingul autogen al lui Schultz, tehnica Vittoz, art-terapiile etc.

[15]Vom ilustra această supoziție în subcapitolul 7.2.

factorilor care participă la geneza creației, nu toți se pretează experimentării și cuantificării, așa încât fiecare factor desemnat trebuie să întrunească nu numai aceste exigențe, dar, în același timp, să pară suficient de expresiv din punct de vedere teoretic pentru creativitate. Important de semnalat este că încercarea noastră și-a găsit acoperire statistică și cu toate că este perfectibilă, ea sugerează cel puțin posibilitatea unei noi strategii experimentale operative, dar concludente în domeniul creativității. Intervențiile ce s-au făcut pe parcursul acestui capitol au lăsat să se întrevadă circumspecția și prudența pe care o datorăm, mai ales, acelor date (aprehensiune, rezonanță intimă, atitudini creatoare) care nu au beneficiat de rigurozitatea instrumentelor deja validate și consacrate în psihodiagnoza creativității.

La adăpostul acestor rezerve, trebuie să arătăm că, în timp ce concluziile noastre cu privire la factorii mai sus menționați sunt succeptibile de retușări și revizuiri ulterioare, credem însă că strategia de diagnostic și de prelucrare a datelor referitoare la gândirea divergentă și cea convergentă dă suficiente temeiuri de siguranță și veridicitate.

De pe această platformă teoretică, o privire de ansamblu (tabelul 4) asupra factorilor psihologici ai creativității oferă, pe baza experimentului nostru, următoarea ierarhie[16]:

Tabelul 4.

Viziune generală asupra corelațiilor

Primul termen al corelației (x)	Al doilea termen al corelației (y)	Coeficient de corelație			
		EN	ES1	ES2	ES3
PC	GD	0,89	0,83	0,90	0,86
	GC	0,59	0,58	0,09	0,36
	Ap	0,45	0,32	0,34	0,44
	At.C.	0,43	0,24	0,16	0,21
	RI	0,46	0,64	0,65	0,69

[16]Pentru accesibilitatea analizei vom comenta, preponderent, datele recoltate pe eșantionul neselecționat. Numai în situații ambigue vom apela și la eșantioanele selecționate.

Rezultă că **ponderea decisivă în gestiunea creativității**, care rezistă cu obstinație în fața tuturor confruntărilor pe care le-am angajat, atât pe eșantionul neselecționat, cât și pe eșantioanele selecționate, **revine gândirii divergente** (corelație cu potențialul creativ, r=0,89 pe E.N.). Cert este că, indiferent dacă aliniem divergența printre factorii intelectuali (aptitudinali), fie că o tratăm grație mobilității (flexibilității) ca pe o dimensiune elocventă pentru personalitatea în sens larg (I. Holban /55/), ea rămâne factorul fundamental al creativității. Această constatare, explică și chiar acordă circumstanțe atenuante gestului de capitulare necondiționată și aproape exclusivă a diagnozei creativității în mrejele ospitaliere ale gândirii divergente.

Locul secund în textura creativității se dispută între gândirea convergentă și rezonanța intimă. Dacă vom urmări doar eșantionul neselecționat, factorul care secondează îndeaproape gândirea divergentă în structura creativității este **gândirea convergentă** (corelație cu potențialul creativ, r=0,59 pe E.N.). Studiul eșantioanelor selecționate dă câștig de cauză rezonanței intime care reușește să uzurpeze locul doi ce inițial părea să fie rezervat gândirii convergentă. Astfel, simptomatică nu este scăderea[17] corelației dintre gândirea convergentă și potențialul creativ de la r=0,59 pe E.N., la 0,58 pe E.S.1, cât declinul evident pe care-l înregistrează pe E.S.3 (r=0,36), în timp ce rezonanța intimă ia avans constant, de la r=0,46 pe E.N., la 0,64 pe E.S. 1, r=0,65 pe E.S.2 și r=0,69 pe E.S.3, reușind să surclaseze gândirea convergentă. Scrupulozitatea la care ne invită carențele metodologice ce s-au înregistrat în timpul investigării rezonanței intime, ne împiedică să putem decide, cu siguranța și dezinvoltura dorită, care este "învingătorul" acestei competiții dintre gândirea convergentă și rezonanța intimă. În ipoteza că ne ghidăm, exclusiv, după datele furnizate de eșantionul neselecționat, atunci **locul secund în dinamica creativității revine gândirii convergente** (corelație cu potențialul creativ, r=0,59) **urmată**

[17]Având în vedere că E.S.2 este selecționat chiar după gândirea convergentă, apare firească scăderea severă a coeficientului de corelație dintre gândirea convergentă și potențialul creativ (r=0,09).

îndeaproape de **rezonanța intimă** (corelație cu potențialul creativ, r=0,46).

Derulând, în continuare, corelațiile eşantionului neselecționat, **factorul ce urmează** în clasamentul nostru **este aprehensiunea** (corelația cu potențialul creativ, r=0,45). În fine, **factorul care încheie** "cortegiul" acesta este **atitudinea creatoare** (corelație cu potențialul creativ, r=0,43 pe E.N.). Exceptând E.S.2, restul eşantioanelor selecționate confirmă această poziție periferică.

După opinia lui P. Popescu Neveanu şi C. Făcăoaru /56/, dincolo de un prag mediu al inteligenței, definitorii în creativitate sunt factorii nonintelectuali. Pentru a testa veridicitatea acestui punct de vedere, am analizat comportamentul segmentului atitudinal cu potențialul creativ pe E.S.1 (ce reuneşte pe cei mai inteligenți subiecți). Corelația modestă care s-a obținut (r=0,24 între atitudinile creatoare şi potențialul creativ) nu confirmă ideea de mai sus, cel puțin pentru accepțiunea pe care i-am conferit-o noi creativității. Desigur, am putea invoca drept circumstanțe atenuante, dificultățile de operare a instrumentului folosit pentru componenta atitudinală (dificultăți ce au fost deja semnalate). În ipoteza că aceste neajunsuri vor fi surmontate, ne aşteptăm să se obțină, pentru dimensiunea atitudinală, un loc mai important în gestiunea creativității. Este greu de crezut însă, că această perfecționare metodologică ar putea declanşa îmbunătățirea coeficientului de corelație pentru factorii atitudinali, în aşa măsură, încât să poată detrona poziția privilegiată deținută de gândirea divergente în structura creativității. Ca urmare, **deşi suntem de acord cu importanța factorilor nonintelectuali (atitudinali)** în creativitate, la care anexăm şi tipul de rezonanță intimă, atâta timp cât divergența este considerată o dimensiune aptitudinală (intelectuală) **factorii definitorii în creativitate rămân factorii inteléctuali, în absența cărora factorii atitudinali se pierd în achiziții mărunte**. De altfel, există cercetători (H.C. Triandis, M. Fischbein, V. Negoescu-Bodor ş.a.) care privesc ca pe un veritabil pericol tendința de a supralicita rolul atitudinilor în comportament.

Nu este mai puțin adevărat, că un deficit atitudinal are repercusiuni nefaste în actualizarea segmentului aptitudinal, chiar dacă acesta este structurat superior, dar suntem înclinați să credem că lacunele atitudinale nu aduc, în creativitate, prejudicii pe măsura celor cauzate de lacunele aptitudinale (intelectuale) şi numai din simplul motiv că în absența lor, performanțele de nivel superior nici nu se poate pune în discuție. **Cazul cel mai fericit şi de maximă evidență, este acela în care aceşti factori se conjugă într-o unitate compensatorie optimă**. Şi cum geniul nu mai este, de mult, ca la Schopenhauer "monstrum per excesum", rezultă, prin urmare, că potențialul creativ al individului este condiționat de o cooperare armonioasă a tuturor acestor factori, întrucât deficitul unuia, chiar dacă în anumite limite poate fi contrabalansat de aportul complementar al altuia, antrenează, fără îndoială, dificultăți în actualizarea potențialului creativ pe ansamblu.

Întrucât creativitatea potențială, prezentă în matricea primară a oricărui individ normal, se comportă ca un rezervor de disponibilități cu multiple direcții de actualizare, **grefarea, pe acest fond general, a unor aptitudini speciale, canalizante, constituie o condiție funciară pentru desfăşurarea marii creații**.

Cu privire la raportul conştient-inconştient în geneza creativității, **credem că participarea energiilor abisale în creație** este astăzi o realitate indubitabilă. "Orice act psihic, notează, în acest sens, P. Popescu Neveanu/57/, (deci şi creativitatea n.n.) presupune o anumită conlucrare între inconştient şi conştient, cel din urmă fiind esențial".

4.2. FACTORII BIOLOGICI

"Sufletul întinde sute de aripi, se străduieşte să zboare, iar trupul se ţine cu ghiarele agăţat depământ"

Rumi

Destinul oricărei fiinţe umane este condiţionat de datul său biologic ce îl poartă cu sine "urbi et orbi" ca pe o matrice primară, pe care sunt schiţate doar câteva contururi ce nu se pot şterge, dar care se pot întări.

Creativitatea, ca orice formă a comportamentului uman nu se poate sustrage de la această condiţionare. Dintre factorii biologici cu rezonanţă particulară asupra creativitaăţii, nu ne vom opri decât asupra câtorva: ereditate, vârstă, sex şi sănătate mentală.

4.2.1. EREDITATEA

Dincolo de multiseculara dispută dintre nativişti şi ambientalişti, trebuie să recunoaştem că aportul eredităţii in creaţie constituie o problemă încă nedesluşită în totalitate.

În esenţă, **ereditatea trasează limitele maxime până la care pot evolua potenţele noastre native, fără a garanta însă şi atingerea lor.**

Pentru a demonstra rolul eredităţii, în general, se pot contabiliza **o serie de argumente** (asupra cărora am stăruit într-o altă lucrare /58/). Dintre acestea vom reţine doar pe cele mai expresive pentru problema de faţă:

-**existenţa "copiilor minune"** care, datorită unei "constelaţii excepţionale de gene" (Th. Dobzhansky), probează aptitudini eclatante încă de la vârste fragede. În muzică s-au înregistrat cele mai precoce manifestări de acest gen (Mozart, Haydn, Rimski-Korsakov, Mendelsohn-Bartholdy, Schubert,

Rossini, Liszt, Rahmaninov, Chopin, Schumann, Enescu ş.a.). Dar ele sunt prezente şi în literatură (Goethe, Byron, Goldoni, Eminescu ş.a.); în pictură (Rafael, Giotto, Van Dyck, Repin, Grigorescu, Luchian ş.a.); în ştiinţă şi tehnică (Gauss, Pascal, Newton, Leibniz, Stephenson, Edison, Vuia ş.a.). În acelaşi cadru, îl putem cita şi pe N. Iorga, care la vârsta preşcolară îi citea în original pe scriitorii clasici francezi şi care a absolvit Universitatea într-un singur an. Nu mai puţin interesant este John Adams (menţionat în "Cartea recordurilor"), care la 9 ani a terminat liceul, susţinându-şi bacalaureatul. Senzaţionale rămân şi persoanele care posedă capacităţi de calcul mental ultrarapid, competitive chiar cu unele calculatoare, mai putin sofisticate. Dintre aceşti "calculatori umani" prodigioşi, unii au adus contribuţii meritorii în matematică (Gauss şi Euler). Există şi cazuri, ca de pilda Ampére, care şi-a pierdut capacitatea sa deosebită de calcul o dată cu însuşirea matematicilor clasice. Se apreciază, de altfel, că aptitudinile de calcul mental ultrarapid scad pe măsura progresului şcolar, aşa se explică probabil de ce astăzi fenomenul se manifestă tot mai rar (S. Chelcea /59/).

- un alt argument în sprijinul eredităţii îl constituie **prezenţa, în cadrul aceleiaşi familii, a unor talente deosebite, timp de mai multe generaţii**: familia Bach, Strauss în muzică; familia Dumas în literarură; familiile Tizian şi Holbein în pictură; familia Darwin în ştiinţele naturii; familia Bernoulli în matematică; famila Bequerel în fizică etc. La toate aceste cazuri, existenţa unor echipamente genetice favorizante este incontestabilă. Nu se poate minimaliza însă nici prezenţa unei ambianţe familiale comune, a unor "patternuri culturale" stimulative, aşa cum sesiza P. Golu /60/.

Factorul care angajează virtualităţile postulate de ereditate pe versantul realităţii este mediul, cu multitudinea lui de influenţe intenţionate şi neintenţionate. Ignorând flacăra nestinsă a controveselor existente în problema raportului dintre ereditate şi mediu, putem afirma că, în mod incontestabil, talentele sunt rodul interacţiunii dintre ereditate şi mediu. După expresia plastică a lui D. Griffiths /61/, se întâmplă ca într-un joc de şah "unde atacul si apărarea eredităţii depinde de atacul şi apărarea mediului şi

invers". Se apreciază că **structura este prescrisă de ereditate, iar funcția este opera mediului** (H.J. Eysenck) sau, altfel spus, materia primă ereditară se va actualiza datorită intervenției factorului de mediu. Așa cum observă St. Milcu /62/, nu putem fabrica genetic talente, dar le putem conserva şi dezvolta prin intervenția unui mediu adecvat care, din fericire, poate fi controlat de om.

Cazul "copiilor invulnerabili" ("superkids" sau "les enfants incassables", în procent de 8-10% printre copiii cu risc (E. James Anthony), pare să sfideze orice atitudine partizană în controversa ereditate-mediu. Este vorba de acei indivizi care vor excela în anumite domenii, cu toate premisele ereditare handicapante (părinți retardați mintal) şi a celor ambientale vitrege (părinți săraci, alcoolici, divorțați).

Se vorbeşte tot mai frecvent, astăzi, de **plasticitatea şi polivalența predispozițiilor în momentul naşterii**. Această particularitate justifică existența talentelor multilaterale, respectiv a unor persoane care excelează în mai multe domenii. Lista este deosebit de generoasă, motiv pentru care vom invoca doar câteva nume ilustre: Leonardo da Vinci (pictor, scriitor, filozof, naturalist, fizician, inginer, matematician); Goethe (poet, naturalist, fizician); Chopin (muzician, pictor, poet, actor); Machiavelli (om de stat, istoric, literat); Camil Petrescu (romancier, literat, filozof, matematician); L. Blaga (poet, filozof, istoric); H. Coandă (savant inventator, sculptor) ş.a..

Se pare că talentul şi geniul sunt întotdeauna polivalente, chiar dacă în urma selecției operate de mediu, se va manifesta într-un singur domeniu, prin concursul unei aptitudini speciale remarcabile. R. White /63/, în urma studiului efectuat pe un număr de 300 genii (născuți între 1450-1850), a demonstrat că geniile sunt, categoric, mai multilaterale decât oamenii obişnuiți. Majoritatea posedă capacități marcante în 5-10 domenii diferite. Inflația informațională din epoca noastră, la care se adaugă creşterea specializării, au determinat restrângerea multilateralității de manifestare a omului contemporan.

Chiar dacă nu împărtăşim ideea de a traduce în cifre raportul ereditate-mediu, trebuie să menționăm, că în timp ce

supradotarea este opera, mai ales, a eredității (Ph.E.Vernon, G.Adamson, D.F.Vernon /64/), dotarea periferică este mai permeabilă influențelor mediului (A.R.Jensen /65/).

4.2.2. VÂRSTA

Creativitatea este dependentă şi de factorul vârstă. în această problemă s-au conturat **două orientări principale**:

- pentru **unii autori creativitatea evoluează pe o traiectorie invers proporțională cu vârsta**: cu cât creşte vârsta, cu atât scade creativitatea. Cauzele încriminate sunt diferite: creşterea puterii de judecată (A. Osborn /65/), dezvoltarea spiritului critic (D. Russel), dezinteresul şcolii față de creativitate (M.Grzywak-Kaczynska). După H.C. Lehman /66/, declinul creativității, pe măsura înaintării în vârstă, aliniază mai multe cauze: erodarea plasticității (în pofida zestrei culturale şi a experienței mai bogate), diminuarea motivației, scăderea vigorii fizice, a acuității senzoriale şi, în general, a stării de sănătate. Toate acestea nu înseamnă că, în mod fatal, performanțele sunt imposibile la vârste înaintate: Goethe a scris partea a doua din "Faust" la 82 de ani, Verdi a compus "Falstaff" la 80 de ani, Edison continua opera de inventator la 80 de ani, Gr. Moisil a creat lingvistica matematică la 70 de ani, C. Noica, (care făcea apologia senectuții în creație), a scris principalele sale opere după 70 de ani. Cu cât nivelul cultural al individului este mai înalt, iar preocuparea în direcția activității intelectuale mai statornică, cu atât cresc şi şansele de a menține creativitatea în ontogeneză.

Există o serie de **condiții care pot contribui la sporirea longevității în creație**: diminuarea servituților administrative, conservarea unei specializări moderate, extinderea contactelor ştiințifice cu specialişti din acelaşi domeniu, dar şi din domenii conexe, organizarea mai freqventă a activității de cercetare în grupuri de vârstă heterogene, (care să mixeze entuziasmul şi vitalitatea tinerilor cu înțelepciunea şi experiența vârstnicilor).

- **o altă categorie de autori** semnalează prezența unei **fluctuații pe traseul creativității**: așa, de pildă, E. P. Torrance /67/ înregistrează un crescendo până la 9 ani; între 9-12 ani constată un proces de stagnare; de la 12 la 17 ani un puseu remarcabil, după care curba descreşte treptat. În literatura americană, se vorbeşte şi despre autentice regresiuni ale potențialului creativ la vârstele când copilul intră într-un nou ciclu de învățământ, fenomen care acționează ca un "duş rece" asupra avânturilor sale creatoare.

A. Stoica /68/, preocupată de a surprinde culoarea locală de evoluție a creativității, în şcoala românească, identifică pentru fluiditate o neobosită ascensiune (dat fiind caracterul preponderent verbal al învățământului nostru), chiar şi în intervalul 14-15 ani, când originalitatea şi flexibilitatea regresează. Mai recent, M. Roco /69/ a demonstrat experimental că, deşi vârsta adolescenței este propice creativității, în realitate, aceasta funcționează foarte palid chiar şi la această etapă ontogenetică. Acum, în rândurile elevilor, "sentimentul de bandă" domneşte suveran, ca urmare, cu excepția fluidității, restul componentelor gândirii divergente sunt de-a dreptul cenzurate, reprimate. Astfel, originalitatea este tratată, în general, ca un autentic defect care nu promite nimic bun pe linia confortului şi succesului şcolar.

În istoria culturală a omenirii s-au înregistrat numeroase cazuri de manifestări eclatante, încă de la vârste fragede[18]. Precocitatea nu poate fi decretată însă ca o garanție infailibilă a creativității, întrucât adeseori pot surveni stagnări şi chiar regresiuni. În realitate, **opere remarcabile au fost realizate la vârste din cele mai diferite, pe parcursul întregii evoluții ontogenetice a individului**.

Studiile lui H.C. Lehman, W. Deniss, R. Claude, A. Moles, R. Perron consideră vârsta de 35 de ani ca fiind cea mai prolifică vârstă în creativitate. Pentru W.J.J. Gordon acest interval este mai elastic, plasându-se între 25-40 de ani. Privind problema mai nuanțat, unii autori au identificat, pentru fiecare domeniu şi

[18]Aşa cum s-a mai menționat la subcapitolul 4.2.1.

existența unui interval optim caracteristic: până pe la 25 de ani pentru sport; între 25-35 de ani pentru poezie, chimie, matematică, fizică etc; între 35-45 de ani pentru medicină, arhitectură, roman, filozofie etc.

Studiind, comparativ, curba de evoluție a creativității şi inteligenței în funcție de vârstă, I. Căpâlneanu /70/ constată, în consens cu H.C. Lehman, **că palierul dintre 30-40 de ani reprezintă, atât pentru creativitate cât şi pentru inteligență, perioada de apoteoză în evoluția lor**.

4.2.3. SEXUL

Implicațiile particularităților de sex asupra creativității au o rezonanță particulară care depăşesc granițele ştiinței prin efectele lor morale. Istoria culturală a omenirii mai este şi astăzi o istorie predominant masculină. Constatarea în sine este reală şi de o veridicitate hazardant de contestat. Focalizarea atenției noastre strict pe efecte, fără să ne întoarcem către explicitarea cauzelor care au alimentat această stare de lucruri, ar putea determina cantonarea în acelaşi străvechi "apartheid" intelectual al femeii.

Inegalitatea dintre sexe n-a existat dintotdeauna, căci diferențele pe care le-a stabilit natura nu justifică prin ele însele discriminarea sexuală.

Totul a început de la partajarea responsabilităților pe sexe, sugerată şi de unele particularități favorizante (apanaj masculin al forței fizice şi privilegiul feminin al maternității), care au proiectat bărbatul pe orbita de glorie a ocupațiilor exterioare căminului, rezervând şi consacrând femeii orizontul limitat şi îngust al vieții de familie. "Nu inferioritatea femeilor, remarcă S. de Beauvoir /71/, a determinat istoria lor insignifiantă, ci insignifianța lor istorică este cea care le-a destinat inferioritatea".

Peste toate acestea s-a suprapus şi ignoranța, necunoaşterea rolului pe care îl îndeplineşte fiecare sex în procreație.

Pare paradoxal, dacă vom menționa, că istoria inegalităților dintre sexe n-a debutat cu supremația bărbatului. Astfel, în neolitic, când femeia a fost adulată ca unic izvor al fecundității, comunitatea umană s-a dezvoltat sub însemnele matriarhatului: o perioadă pașnică, de înflorire economică, în care domina egalitatea dintre oameni. Imediat ce bărbatul și-a conștientizat aportul său în procreație se produce un nou exclusivism, la capătul căruia el își arogă, în totalitate, capacitatea de a perpetua viața. Ca urmare, femeia este grabnic detronată. Rostul ei se modifică, ea devine doar ogorul ospitalier care primește, spre germinare, semințele bărbatului. În acest mod, alături de forța musculară, o nouă virtute vine să împăuneze laurii hegemoniei masculine.

Războaiele vor contribui și ele la exersarea gustului masculin al puterii. În plus, folosirea armelor de metal va spori forța fizică a bărbatului, dar și credința că este predestinat tagmei învingătorilor, chiar dacă în urma trecerii sale rămâneau doar lacrimi și ruine. "Din păcate, observă cu tristețe aceeași S. de Beauvoir /72/, superioritatea se acordă nu sexului care procrează ci acelui care ucide".

În continuare, destinul femeii este condiționat de istoria proprietății private. Fiind deja propritar al pământului, bărbatul își însușește și prada capturată în luptă. Așa s-a conturat ascendentul său economic și, respectiv, dreptul ereditar la moștenire, ceea ce va pecetlui, o dată în plus, înrobirea femeii. Deposedată de orice virtute creatoare ea este redusă la rolul de sclavă și obiect de plăcere. Iar căsătoria, în societățile patriarhale, nu semnifică decât trecerea femeii din proprietatea tatălui în cea a soțului. Chiar și în cea mai emancipată și mai evoluată societate antică, cea atenian̆ă, femeia trăia ferecată în gineceu, împreună cu sclavele și copiii. Treptat, ea devine un simbol al răului și sursă pentru toate suferințele omenești. Mulți filozofi vor aduna sub pana lor tot sarcasmul și veninul de care sunt capabili pentru a defăima femeia: "Există un principiu bun, va spune Pitagora /73/, cel care a creat ordinea, lumina, și bărbatul și un principiu rău care a creat haosul, întunericul și femeia".

Din păcate, nici biserica n-a apărat cauza femeii, ci dimpotrivă. În secolul al VI-lea, conciliul din Mâcon și-a pus problema dacă femeia are suflet, iar în secolul al IX-lea conciliul de la Metz, interzicea categoric preoților de a găzdui orice femeie (chiar dacă le era mamă sau soră).

Dar disprețul față de sexul feminin, considerat cel mult o anexă a bărbatului, s-a concretizat la unele popoare în practici de o cruzime feroce: văduva trebuia să ardă de vie pe rug, împreună cu leșul soțului ei.

Mișcarea de emancipare feministă demarează, abia, **în secolul al XVIII-lea**, sub flamura novatoare a iluminismului. Dar această milenară încarcerare a femeii în spațiul strict domestic, la dispoziția exclusivă a bărbatului și copiilor ei, impusese deja o imagine deformată, trunchiată și obtuză despre calitățile feminine, incapabilă să construiască ceva peren la stânca de granit a spiritualității umane, dar aptă de a crea numai la "nivelul legilor naturii, adică aducând pe lume copii". (M. Niel / 74/).

Germenii speranței care au încolțit pentru destinul feminin, o dată cu revoluția burgheză din Franța (1789), la care femeile au participat efectiv, au fost repede striviți sub tăvălugul drastic al Codului civil dat de Napoleon Bonaparte. Se legifera, astfel, lipsa totală de drepturi civile a femeii măritate, paralel cu relansarea prerogativelor masculine. Conform acestui cod, femeia intra în patrimoniul de bunuri al soțului, o dată cu zestrea. Ea îi datora acestuia supunere oarbă și fidelitate absolută, în caz contrar, soțul, care avea drept la adulter (numai să nu se petreacă sub acoperișul conjugal), putea să-i administreze soției adultere orice pedeapsă, chiar și moartea.

În secolul al XIX-lea, cauza feminismului renaște sub auspiciile ideilor socialiste. Introducerea mașinismului a extins orizontul feminin prin acordarea **dreptului la muncă** și în afara căminului. Dar activitatea istovitoare din fabrici, incomparabil mai prost retribuită decât a bărbaților, n-a făcut decât să adâncească exploatarea femeii, să adauge sclavajului domestic, un nou tip de sclavaj. În acest sens, M. Niel /75/ punctează cu amărăciune: "Femeile s-au dus să muncească în uzine nu ca să se elibereze, ci ca să atenueze mizeria căminului lor cu prețul unei munci de

sclav". Diferențele de retribuire a celor două sexe vor persista multă vreme. iar creşterea ratei şomajului, pretutindeni, va afecta în primul rând femeile. Abia în 1957, o convenție internațională va recunoaşte că munca femeii este comparabilă cu cea a bărbatului şi deci, pentru valori egale şi plata să fie pe măsură.

La capătul unei lupte temerare a feministelor din multe țări ale lumii, (luptă la care s-au solidarizat, din fericire, şi mulți bărbați cu vederi progresiste), femeia a cucerit, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, **dreptul la vot**. Pionieratul aparține unor țări ca: Suedia (1863), statul Wyoming din America de Nord (1869) şi Noua Zeelandă (1893). Mai conservatoare, Franța, va acorda femeii dreptul la vot abia în 1945.

Dar dobândirea drepturilor politice nu rezolvă, în esență, problema emancipării femeii. **Dreptul la instruire** fusese considerat, timp de milenii, ca un apanaj strict masculin. Căci inferioritatea intelectulă a femeii, dedusă inițial prin extrapolarea nelegitimă a fragilității constatată la nivelul muşchilor săi, apoi atribuită deficitului de aproximativ 100 g. al creierului ei față de cel masculin, a fost dintotdeauna laitmotivul preferat al tuturor opiniilor misogine.

Învățământul public pentru femei a demarat greu. În Franța, de pildă, abia în 1833 este organizat învățământul primar pentru femei. Prima franțuzoaică licențiată datează din 1871 şi se numeşte Julie Victoire Daubie. Cert este că numai în **deceniul al patrulea al secolului nostru porțile învățământului superior se deschid fără restricții în fața femeii**. În acest fel, cadrul organizatoric părea gata constituit pentru o emancipare reală a femeilor, respectiv a "minorității care reprezintă mai mult de jumătate din populația planetei", după cum observă Ecaterina Oproiu /76/. Din păcate, se cucerise doar prima redută dintr-un război mult mai anevoios şi mai rafinat. Căci anchilozele şi prejudecățile sunt atât de profund înrădăcinate în starea de spirit a ambelor sexe încât lichidarea lor necesită timp îndelungat.

Pentru orice copil ucenicia inegalității dintre sexe începe încă din leagăn. Dacă este băiat va simți, la fiecare pas, cât de numeroase sunt privilegiile masculinității. În acest sens, S. de Beauvoir /77/ observă cu sarcasm: "chiar şi cel mai

mediocru dintre bărbați se va crede un semizeu în fața unei femei". Dimpotrivă, dacă este fetiță, ea va fi treptat îndoctrinată cu ideea pretinsei sale inferiorități, ce nu face decât să legitimeze, încă o dată, hegemonia masculină. Această prejudecată ce este servită zilnic copilului de sex feminin, îi va ruina implacabil încrederea în sine şi o dată cu ea îi va anemia visele şi speranțele. Aşa cum arată A. Adler /78/, destinul multor femei este marcat de "efectele unei dezvoltări psihice inhibate", datorită cărora ele se complac într-un rol pasiv, similar cu al persoanelor handicapate. Iată pentru ce, afirmarea femeii pe măsura potențelor sale native, nu se va putea realiza doar prin stipularea şi legiferarea unor drepturi, ci, mai ales, prin modifcare complexului ei de vasalitate, prin epurarea tuturor distorsiunilor cuibărite artificial în ființa ei.

Aşa cum arătam şi cu un alt prilej /79/, medicina şi psihologia diferențială au furnizat suficiente argumente în sprijinul reevaluării statutului feminin, argumente asupra cărora nu vom mai stărui. S-a demonstrat nu numai că "inteligența nu are sex" (L. Lombardo Radice /80/), ci, mai mult, că bărbatul şi femeia sunt părțile complementare, funciar compensatorii, ale aceluiaşi întreg armonios şi că nici unul nu este superior celuilalt, în valoare absolută.

În răstimpul din urmă, multe studii de creatologie au demonstrat că, **din punct de vedere potențial, creativitatea femeii nu este cu nimic inferioară celei masculine**. Nu trebuie să uităm, însă, că între potențialitate şi realitate se interpune un drum lung, populat de un cortegiu întreg de stereotipuri educaționale, fapte şi opinii, care şi astăzi dezavantajează femeia chiar dacă "războiul" ei pentru independență a început. "Când condițiile sociale şi de altă natură sunt identice pentru ambele sexe, precizează E. Planchard /81/, femeile pot realiza tot ceea ce execută bărbații în domeniul inteligenței". Si opinia lui Planchard nu este izolată. Încă Terman, în studiul său longitudinal de excepție, a constatat că la a treia retestare a subiecților selecționați de el ca având o inteligență remarcabilă, numărul femeilor, care între timp şi-au diminuat valoarea QI, este incomparabil mai mare decât al bărbaților. Chiar dacă Terman

evită o explicație, imixtiunea factorilor de natură socio-culturală este transparentă. Aceeşi cauză este incriminată şi de Ph. E. Vernon şi colab. /82/ pentru a explica cum este posibil, ca după intervalul 3-15 ani (când numărul de băieți şi fete supradotați este comparabil), să asistăm la o bruscă răsturnare de situație în favoarea sexului masculin.

Deşi procesul de emancipare şi afirmare a femeii are o istorie relativ scurtă, progresele repurtate sunt remarcabile, chiar dacă nu s-a reuşit eliminarea handicapului inițial. Cu toate că femeia a pătruns pretutindeni: în şcoli, spitale, întreprinderi, laboratoare, birouri, zidul de prejudecăți şi atitudini alienante care îi îngreunează "ieşirea în larg" este departe de a fi spulberat. Problema este cu atât mai complexă şi mai dificilă cu cât femeia nu se va putea degreva niciodată de maternitate, educația propriilor copii şi gospodărie. S-a demonstrat că naşterea unui copil generează o întrerupere de cel puțin doi ani pe ruta sa profesională, ori, de regulă, majoritatea femeilor nu se limitează la un singur copil, ceea ce înseamnă, convertit în cifre, un hiatus de mai mulți ani la o vârstă de mare pondere în ascensiunea ei profesională. Ca un corolar al acestei stări de lucruri, în majoritatea cazurilor, interesele profesionale şi culturale ocupă, încă, un loc secund în viața femeii contemporane.

După E. P. Torrace /83/, creativitatea presupune atât sensibilitate şi deschidere, cât şi independență în gândire. Prima este o calitate specific feminină cealaltă masculină. Persoanele divergente, indiferent de sex, trebuie să le cumuleze pe amândouă. Nu este de mirare că fetele superior dotate au adeseori interese cotate ca masculine, iar băieții supradotați manifestă deschidere către domenii considerate convențional drept feminine (P. E. Vernon şi colab., 1977).

F. Turcu /84/, preocupându-se de problema creativității tehnice, pe baza cercetării experimentale ce a inițiat-o, demonstrează că particularitățile de sex nu generează deosebiri semnificative între persoanele creative, indiferent de vârstă.

Deşi în experimentul nostru nu am urmărit, decât cu totul tangențial şi în subsidiar, distribuția pe sexe a celor mai creativi subiecți testați de noi, menționăm că din cei 43 de elevi

(selecționați ca cei mai valoroşi din punctul de vedere al potențialului creativ general), 24 aparțin sexului feminin (ceea ce reprezintă 55,8% din 43; 24,7% din cele 97 fete ale întregului eşantion şi 14,2% din totalul de 169 de subiecți investigați), iar 19 aparțin sexului masculin (adică 44,1% din cei 43 elevi superior dotați, 27,7% din totalul de 72 băieți şi 11,2% din întregul lot de 169 de elevi). Procentele apropiate care s-au obținut, comparabile sub aspect cantitativ pentru cele două sexe, demonstrează că nu se poate vorbi de un mod privilegiat de structurare a potențialului creativ masculin față de cel feminin. Mai precis, aşa cum o atestă o serie de studii autorizate, **ceea ce diferă este** nu valoarea şi calitatea virtualităților creatoare, ci domeniul unde ele pot fi plasate şi utilizate mai rapid şi mai eficient, **forma de activitate în care bărbatul sau femeia poate să-şi valorifice cu mai multă competență comorile naturale**.

Fructificarea maximală a potențelor creatoare pe care le tezaurizează, deopotrivă, ambele sexe, presupune, aşa cum remarca M. Niel /85/, **nu doar emanciparea femeii**, ci **emanciparea întregii societăți**. Căci femeile nu se vor elibera decât dacă renunță să fie, în primul rând femei, ca să devină ființe umane. În acelaşi mod, bărbații nu se vor elibera decât dacă vor face efortul şi ei să devină, mai întâi de toate, ființe umane. Numai atunci bărbatul şi femeia, "eliberați de valorile absolutiste care-i împiedică să se înțeleagă şi să colaboreze se vor regăsi, ei vor putea să se iubească cu o dragoste adevărată şi să lucreze împreună la construirea unei lumi mai umane".

4.2.4. SĂNĂTATEA MENTALĂ[19]

Filiația dintre geniu şi nebunie datează din timpuri imemoriale. Intr-un anume fel, ea a fost vehiculată încă din

[19]Plasarea sănătății mentale printre factorii biologici ai creativității nu înseamnă că ipostaziem somatogenia maladiilor psihotice. Având în vedere dubla lor etiologie, ar fi fost însă la fel de relativă şi încadrarea acestui subiect printre factorii psihici.

antichitate (Platon, Cicero, Horaţiu), deşi la o analiză mai atentă observăm că nu este vorba de o "nebunie", în sensul consacrat al termenului, ci de un anumit nonconformism comportamental, prezent la marii creatori.

Ideea se conservă în timp şi capătă o amplă teoretizare prin lucrarea lui C. Lombroso "L'uomo di genio" (Omul de geniu, 1888). **Dar analogia dintre geniu şi nebunie câştigă teren prin concepţia lui S. Freud**. Pentru mentorul psihanalizei, în ambele cazuri, datorită barierelor impuse de viaţă în faţa tendinţelor obscene ale individului, apare dispoziţia pentru sublimare, adică abilitatea satisfacerii lor prin contrabandă imaginativă.

Pe aceeaşi descendenţă ideativă se înscrie şi C. Ellis, E.Kretschmer /86/, W. Lange-Eichbaum /87/, W. Kurth, L. Navratil. Conform acestor autori, elementul psihotic, prin tensiunea demonică pe care o generează este indispensabil creaţiei datorită virtuţilor lui fertilizante. După W. Lange-Eichbaum, procentul de psihotici printre genii este de 12-13% şi creşte proporţional cu gradul de dotare. Existenţa unor talente remarcabile, în pofida unor carenţe senzoriale (W.A. Motzart, L. van Beethowen, B. Smetana ş.a.), i-a sugerat lui A. Adler teoria rolului compensatoriu al marii creaţii.

Diametral opusă este poziţia lui E. M. East (1938), V. Goertzel şi M. Goertzel (1962) care semnalează o proporţie mai redusă a tulburărilor nevrotice la genii faţă de restul populaţiei. Adâncind ideea, A.H. Maslow, N.May, O.R. Rogers apreciază că raportul genialitate-nebunie evoluează invers proporţional.

Un interesant punct de vedere îl vehiculează şi Liviu Rusu /88/, în teza sa de doctorat "Eseu despre creaţia artistică" (1936). Conform autorului român, atât creatorul cât şi bolnavul psihic, pot revendica în antecedente o anume "entropie sufletească". În pofida acestei rădăcini comune, lucrurile se vor metaboliza diferit, în primul caz, dezechilibrul interior va descătuşa fântânile creaţiei, reinstaurând prin opera creatoare armonia dorită, dimpotrivă, în al doilea caz, dezechilibrul se va adânci, alterând definitiv coeziunea interioară a fiinţei.

Pe linia valorificării prestaţiilor româneşti în domeniu, se cuvine să-l menţionăm şi pe D. Mihăilescu /89/ care, analizând

filiaţia dintre obsesie şi creativitate, sesizează şi existenţa unui tip de obsesie care nu are nici o coloratură psihotică, dimpotrivă, în baza teoriei dominanţei emise de Uhtomski, ea energizează creaţia având "însuşiri fenomenologice constructive". Astfel, obsesia poate deveni nucleul incandescent care atrage cu irizări magnetice, focalizând în sens creator toate forţele disipate ale psihicului şi decuplând, în acelaşi timp, individul de la reţeaua servituţilor colaterale.

Existenţa acestei discordanţe de opinii are numeroase cauze (viciul eşantionării fiind printre cel mai comod de invocat). Spunem aceasta deoarece psihismul uman, în virtutea caracterului său dialectic de fiinţare, poate alinia, alături de structurile sale normale şi unele structuri morbide. Contează, prin urmare, unghiul de vedere pe care se postează cercetătorul când începe analiza personalităţii creatoare, întrucât **este posibil, ca la un moment dat, normalul şi patologicul să coexiste. Dar asta nu înseamnă că tarele psihopatologice sunt precondiţii ale creaţiei**, chiar dacă ele au fost prezente la multe celebrităţii din diverse domenii: A. Dürer, F. de Goya, P. Cézanne, W. Van Gogh, E. Munch, H. de Toulouse-Lautrec, M. Utrillo, A. Modigliani, J.J. Rousseau, G. Sand, F.R. Chateaubriand, F. Holderlin, G.G. Byron, N. Lenau, E.A. Poe, N.V. Gogol, A. de Musset, Ch.Baudelaire, G. Flaubert, F. Dostoevski, S. Mallarmé, M. Eminescu, G. de Maupassant, V. Wolff, Fr. Kafka, W.A. Mozart, L. van Beethowen, G.A. Rossini, H.Berlioz, R.A. Schumann, R. Wagner, B. Smetana, I. Newton, F. Galton, R. Mayer ş.a.

După cum remarcă, pe drept cuvânt, Ed. Toulouse /90/, aşa cum iedera poate parazita stejarul fără a-l ucide, dar şi fără a-l ajuta, tot aşa bolile mentale pot acompania genialitatea fără a constitui nici fermentul şi nici efectul obligatoriu al acesteia. Stă mărturie, în acest sens, istoria culturii umane care demonstrează "că **cele mai multe genii nu au fost niciodată psihotice**" (N. Groeben, /91/). Dimpotrivă, au existat persoane ilustre care rămân adevărate simboluri de robusteţe şi longevitate: Leonardo da Vinci, B. Michelangelo, J.W. Goethe, V. Hugo, G.B. Shaw, G. Verdi ş.a.

Prin urmare, deşi au existat printre psihotici talente strălucite, opera creatoare semnifică un triumf (chiar dacă vremelnic) a ceea ce este mai bun în fiinţa creatorului asupra tuturor umbrelor, durerilor si suficienţelor sale. Este adevărat că nu de puţine ori au existat situaţii când, datorită unor condiţii vitrege de viaţă sau pur şi simplu numai datorită unui ritm infernal de muncă s-a subminat rezistenţa psihică a creatorului, oferind condiţii favorabile pentru instalarea unei maladii psihice, dar aceasta nu înseamnă, nicidecum, că supradotarea alimentează neapărat apariţia nebuniei. "Coexistenţa nevrozei la marii creatori, afirmă I. Vianu /92/, nu înseamnă câtuşi de puţin că, în asemenea cazuri, ea se situează ca o precondiţie a plăsmuirii geniale, ci că a existat o minte indeajuns de puternică să supravieţuiască spiritual alături de ea şi în ciuda ei".

Opera creatorului, indiferent de valoare, constituie nu numai un excelent barometru pentru autorul ei, dar şi un mijloc terapeutic incontestabil, de unde şi actualitatea tuturor tehnicilor de art-terapie (C. Enăchescu /93/).

Categoric, genialitatea nu reprezintă nici un simptom de degenerescenţă, nici de nevroză şi nici de halucinaţie, ea este expresia de apoteoză a spiritului uman, iar **diferenţa care separă geniul de omul obişnuit este de grad şi nu de natură** (G. Séailles /94/).

În concluzie, solidarizându-ne cu poziţia promovată de N. May, A.H. Moles, C.R. Rogers, D. MacKinnon, Al. Roşca ş.a., putem afirma, că **actul creator constituie pentru omul de geniu modalitatea prin care îşi poate canaliza, constructiv şi dens, imensa combustie şi nelinişte interioară pe care o posedă, pentru a se învinge pe sine şi a conferi sens şi noblețe propriei existenţe**.

4.3. FACTORII SOCIALI

"Este vina societăţii şi a familiei, a pedagogiei şi a şcolii că cei creativi nu evoluează spre destinul lor natural şi că atât de des ajung nişte epave ale societăţii în loc să-i constituie stelele"

Şt. Odobleja

4.3.1. CONDIŢII SOCIO-ECONOMICE ŞI CULTURALE

Cu multitudinea lor de influenţe, neintenţionate sau intenţionate, întâmplătoare sau organizate, factorii sociali au o pondere deosebită în creativitate. Ei acţionează în strânsă interdependenţă cu factorii ereditari şi fiinţează împreună cu aceştia "ca soarele în clorofila unei plante" (M.Bejat/95/).

Ponderea în care cele două categorii de factori influenţează creaţia este hazardant de cuantificat (deşi tentativele sunt numeroase). Cert este că ambele sunt necesare.

Orice creator poartă amprenta epocii, a clasei, familiei, grupului de muncă şi de prieteni din care face parte. Se vorbeşte de "situaţie creativă" (D. MacKinnon), dar şi de climat creativ, ce cuprinde totalitatea particularităţilor ambientale (atât materiale cât şi psihosociale), care pot influenţa creativitatea. Dintre acestea, un rol stimulativ asupra creaţiei îl au:

- condiţiile socio-economice medii, între opulenţă şi sărăcie;
- un grad cât mai înalt de aspiraţie şi de cultură al grupului;
- existenţa unor relaţii sociale de tip democratic;
- prezenţa libertăţii[20] şi securităţii psihologice[21];

[20]Libertatea psihologică, conform lui C.R. Rogers, este posibilitatea nesfârşită a individului de a se exprima prin simboluri

580.953

- posibilitatea individului de a sesiza "sensul destinului" (de a avea încredere în viitorul său).

Influenţa factorului social-istoric, acel "Zeit-geist", asupra creativităţii este elocvent atestată de existenţa acelor cercetători care, deşi au activat independent, au ajuns la **descoperiri simultane**, ca şi cum atmosfera epocii ar fi fost impregnată de anumite dominante ce nu aşteptau decât să fie decodificate de o minte genială (R. Merton, 1965). Printre acestea amintim: Newton şi Leibniz - calculul diferenţial; Kant şi Laplace - teoria cosmogonică; Adams şi Le Verrier - planeta Neptun; James şi Lange - teoria emoţiilor; Lomonosov şi Lavoisier - legea conservării masei etc.

Conform unor studii (A. Odin, R.B. Cattell), numai prezenţa unor condiţii stimulative pot transforma virtualitatea creatoare a geniilor în realitate. Influenţa considerabilă a acestor factori în creativitate a fost confirmată şi de cercetările antropologice realizate de M. Mead /96/. Studiind patru culturi tribale ea a demonstrat că numai una dintre ele şi anume cultura Manus este creativă, datorită atitudinii receptive la nou a colectivităţii.

În promovarea creativităţii, **societatea trebuie asanată**, aşa cum afirmă J.L. Adams /97/, **de o serie de prejudecăţi**, de clişee culturale osificate, care infestează debitul creator. Sintetizând mai multe opinii, să inventariem pe cele mai relevante:

- falsa incompatibilitate dintre muncă şi umor, pentru că în realitate buna dispoziţie "lubrefiază" activitatea şi, implicit, creaţia;

- supraevaluarea efortului în dauna rezultatelor, prin sanctificarea butadei lui Edison "că geniul este 99% transpiraţie şi doar 1% inspiraţie", deşi, dintre două persoane care au obţinut aceleaşi rezultate, trebuie s-o preferăm pe aceea care a depus un efort mai redus;

- cultul exagerat al succesului;

[21] După acelaşi autor, securitatea psihologică presupune acceptarea valorii individului, eliminarea criticii şi înţelegerea lui.

- teama de a greşi, ceea ce paralizează orice iniţiativă, de parcă jocul cu ideile ar semăna cu dezamorsarea unor bombe;

- teama de a pune întrebări, întrucât, aşa cum remarca C. Noica, dacă un răspuns se poate demoda o întrebare nu se depreciază niciodată;

- teama de a fi altfel decât cei din grupul căruia îi aparţine individul;

- teama de a aborda probleme considerate ca fiind specifice celuilalt sex;

- promovarea falsei modestii, chiar şi în cazul unor contribuţii meritorii;

- autoritarismul de orice fel (politic, profesional, şcolar, familial).

Dintre factorii sociali, cu rol major în creativitate, ne vom axa atenţia, în cele ce urmează, doar asupra factorilor aflaţi în proximitatea individului. Mai precis, **vom analiza aportul familiei şi al şcolii**, două instituţii fundamentale, care au fost asaltate, tocmai de la tribuna creativităţii de critici virulente. Astfel, R.B. MacLeon /98/ afirmă cu îngrijorare, că toţi copiii sunt creativi până ce adulţii, cu sistemul lor educativ de disciplinare şi constrângere, nu le distrug originalitatea.

4.3.2. CONDIŢII EDUCATIVE

4.3.2.1. Familia

Fenomenul familial se impune prin statornicie şi caracterul timpuriu al intervenţiilor sale, oferind atelierul primelor ucenicii ale copilului. După afirmaţia inspirată a lui T. Parsons /99/: "familiile sunt necesare pentru că personalitatea umană nu este născută şi fiindcă ea trebuie construită".

Familia funcţionează triadic, între următorii poli: **tatăl** (principiul autorităţii); **mama** (principiul afectivităţii); **fraţii şi surorile** (principiul rivalităţii). Pârghia afectivă, evocată atât de plastic prin franţuzescul "foyer" este liantul care orchestrează funcţiile sale (cea de reglare, de socializare şi de individualizare).

Deşi acţionează, de regulă, empiric, unilateral şi sporadic, familia influenţează nu numai formarea personalităţii copilului, sub diversitatea aspectelor sale, dar şi calitatea şi valoarea fondului său cultural. De la crearea şi stabilizarea unor deprinderi, obişnuinţe şi scheme logice, până la valorificarea superioară, prin mijloace suplimentare, a unor aptitudini şi talente manifeste, sunt tot atâtea obiective importante ale eduaţiei în familie.

În principiu, din perspectiva **teoriei ciclului vieţii** (P. Harsey şi K. H. Blanchard /100/), părinţii trebuie să constituie, mai ales, un suport socio-emoţional pentru copil. Tipul de conducere parentală se modifică de-a lungul traseului ontogenetic al copilului, îmbrăcând forme din ce în ce mai nestructurate, pe măsura maturizării acestuia. Dacă la **vârsta preşcolară**, copilul trebuie să beneficieze de o ambianţă riguros structurată şi un stil oarecum imperativ de conducere din partea familiei, **în perioada şcolarităţii mici**, raporturile îşi îndulcesc contururile, devenind prioritar de consiliere şi ajutor, pentru ca la **vârsta gimnazială**, individul să preia treptat o serie de responsabilităţi. În fine, începând cu **adolescenţa şi tinereţea**, misiunea familiei se eclipsează treptat, cordonul ombilical prin care ea îşi mai tutelează odrasla mai are doar câteva franjuri de legătură, întrucât relaţia devine predominant de informare reciprocă.

Studii numeroase, mai vechi sau mai noi, atestă rolul deosebit de important al climatului familial în inocularea "poftei pentru creativitate" (B.S.Bloom, 1964). Să zugrăvim, în continuare, câteva din caracteristicile ambianţei familiale care influenţează benefic creativitatea.

Referitor la **condiţiile socio-economice**, cele de valoare medie, între bogăţie şi pauperitate sunt cele mai adecvate. Contează, de asemenea, **nivelul cultural** al membrilor familiei, care este de dorit să fie cel puţin mediu (L. Terman, 1925; A. Roe, 1953; C.E. Schaffer şi A. Anastasi, 1968). În plus, gradul de instruire al tatălui contează mai mult la băieţi, decât gradul de instruire al mamei la fete, sau cel puţin aceasta este opinia vehiculată de R.C. Nichols şi J.L. Holland (1963). Studiul realizat de cercetătoarea K. Dewing /101/ a relevat că mamele copiilor

superior înzestraţi sunt mai cultivate, mai permisive, cu aspiraţii care depăşesc rolul de simple casnice. Analizând datele recoltate din cercetarea noastră, din cei 43 de elevi superior dotaţi, un număr de 26 (60,4%) proveneau din familii cu studii medii şi superioare.

Creativitatea este dependentă şi de **numărul membrilor din familie**. Prezenţa competiţiei fraterne s-a dovedit stimulativă, de aceea copilul unic nu este o ipostază prea fericită nici din acest punct de vedere. Se pare că nici extrema cealaltă nu avantajează, adică o familie cu mai mulţi copii, întrucât influenţele educative ale părinţilor se diluează considerabil (S.Frase, 1959; S. şi T. Engelmann, 1967 ş.a.). Experimentul nostru a confirmat această idee din urmă, întrucât din cei 43 de subiecţi selecţionaţi ca având un potenţial creativ generos, un număr de 37 adică 83,7% proveneau din familii cu doi copii.

Nu trebuie neglijată nici **ordinea** în care s-au născut copiii. După opinia lui L.M. Terman (1925), A. Roe (1953), R.D. MacCurdy, R.W.Badley şi S.P. Marshall, L. Bandura ş.a., primii născuţi într-o familie furnizează procentul cel mai ridicat de creatori datorită entuziasmului educativ, încă neerodat, al părinţilor.

Un spaţiu intergenezic mare până la următorul copil este, de asemenea, favorabil, deoarece copilul în cauză nu trebuie să partajeze, o vreme, cu nimeni hrana spirituală ce i-o oferă părinţii.

Efecte salutare are şi plasarea cât mai timpurie a copilului într-o formă de **învăţământ preşcolar**, datorită completărilor şi retuşărilor pe care le aduce educaţiei din familie.

Adâncind dimensiunile psihologice ale climatului familial, vom remarca, împreună cu A.O. Ross /102/, că pentru majoritatea zdrobitoare a părinţilor **modelul ideal de copil este cel normal**, adică varianta cea mai comodă. Aşa se explică de ce naşterea unui copil excepţional generează, de cele mai multe ori, un şir nesfârşit de spaime şi complexe, care sunt cu atât mai profunde cu cât prăpastia care separă nivelul intelectual al copilului de cel al părinţilor este mai mare. În consecinţă, copilul excepţional, începe prin a nu fi înţeles şi asistat corespunzător

chiar de propria sa familie. Ceea ce ne interesează, în acest cadru, nu este atât educaţia copilului[22] supradotat care este o raritate, cât a celui obişnuit care îşi poate dezvolta potenţele creatoare, oricât de firave ar fi ele dacă beneficiază de un mediu stimulativ.

Evident nu există o formulă ideală de familie creativogenă, dar există o **serie de principii** care se pot respecta pentru aportul lor tonifiant. Mai întâi, părinţii trebuie să ştie că nici un copil, indiferent de capacităţile sale, nu reprezintă o "procură" prin care ei să-şi recupereze visele ce le-au rămas suspendate. De aceea, **fiecare părinte (inclusiv mamă) trebuie să aibe o profesiune**, care să-i confere o relativă independenţă faţă de căsnicie, în general, şi faţă de celălalt partener, în particular (P.S. Weisberg, K.J. Springer, 1961). Dar această elasticitate de structură a cuplului nu trebuie să primejduiască "**securitatea psihologică**", fără de care copilul nu se poate dezvolta corespunzător (D. MacKinnon, C. Rogers, F.D. Harding).

Multe studii atestă rolul decisiv al mamei, în compania căreia copilul "forjează" cele dintâi experienţe de viaţă. Astfel, mama are un rol decisiv şi în achiziţionarea limbajului. Iar deschiderea spre lume şi încrederea în forţele proprii, depind în mare măsură de relaţiile tandre dintre mamă şi copil în primii ani.

Tipul de familie cu efectele cele mai favorabile asupra creativităţii este **cel democratic** (A.L. Baldwin, J. Kalhorn, J. Breese, 1945) care întreţine o atmosferă tolerantă, caldă, dar nu sufocantă prin afecţiune şi care se abţine să-i regizeze fiecare pas al copilului, lăsându-i o marjă de iniţiativă.

Contrar unor prejudecăţi desuete, încă studiul realizat de C.Morris Cox (1926) a demonstrat că toate geniile ce se plasau în vârful scării intelectuale au beneficiat, în familie, de o **educaţie precoce şi intensivă**. Câteva exemple sunt reprezentative: Pascal, Goethe, Leibniz, Grotius, J Stuart Mill ş.a. Acesta din urmă a învăţat limba greacă la trei ani, iar latina la opt ani. O prestaţie meritorie a realizat şi K. White /103/ care, printr-un sistem educativ riguros şi timpuriu a reuşit să facă din fiul său

[22]Problema va fi reluată şi dezvoltată într-un capitol de sine stătător (8).

(care iniţial părea un copil cu resurse absolut banale) o fiinţă excepţională. Acesta a obţinut doctoratul în filozofie la 14 ani şi cel în drept la 16 ani. Metoda pastorului White a fost exersată şi de Leo Wiener pe propriul său copil, care nu este altul decât celebrul părinte al ciberneticii, Norbert Wiener (cel care la 18 ani era deja doctor în filozofie).

Familia trebuie să stimuleze, încă de la cea mai fragedă vârstă, **iniţiativa şi independenţa intelectuală şi de acţiune a copilului** (L.E. Datta, M.B. Parloff, P.S. Weissberg, K. Springer). S. şi T. Engelmann /104/ oferă părinţilor un veritabil calendar pentru setul de lecţii cognitive pe care aceştia trebuie să le organizeze cu propriul lor copil, încă de la vârsta de 18 luni. Prin aceste mici experienţe în care este angrenat copilul, sunt fructificate imensele posibilităţi educative ale ambianţei imediate, care devine "primul dascăl" al acestuia.

De asemenea, familia trebuie să stimuleze **libertatea de comunicare**, a copilului, **dorinţa de a pune întrebări**. În acest scop, părinţii, aşa cum arată E. P. Torrance (1962), sunt datori să nu ignore sau să evite întrebările (chiar şi pe cele mai indiscrete) şi, cu atât mai puţin să ironizeze copilul. Ori de câte ori este posibil, imaginaţia copilului trebuie să aibe câmp liber de desfăşurare. Întrucât apetitul şi respectul acestuia pentru cultură se exersează mai întâi în familie, părinţii trebuie să-i inoculeze convingerea că fenomenul cultural semnifică o perpetuă şi "imensă renaştere" (A. Malraux). Chiar dacă şcoala constituie agentul major în predarea sistematică a cunoştinţelor, este important de reţinut că procesul de instruire şcolară este cu atât mai eficient cu cât beneficiază de o serie de antecedente solide în familie.

Printre factorii stimulativi ai creativităţii din mediul familial, E. Fraser (1959) menţionează şi **obiceiul de a citi în mod curent ziare şi reviste**.

Pe parcursul şcolarităţii, **familia trebuie să manifeste un interes rezonabil faţă de randamentul şcolar al copilului**, să nu emită pretenţii exagerate, dar, în acelaşi timp, să fie plină de solicitudine când i se cere ajutorul. După opinia lui Ph. E. Vernon şi colab. /105/, "a fi în fruntea clasei pe tot parcursul

şcolarităţii nu este un lucru absolut de dorit, deoarece poate să însemne că respectivul copil a devenit inadecvat de convergent şi şi-a pierdut iniţiativa".

Pe fondul încurajării permanente, copilul îşi poate dezvolta **încrederea în sine**, atât de necesară creaţiei. În faţa abaterilor şi eşecurilor inerente copilăriei, **părinţii trebuie să manifeste o critică binevoitoare. Contează,** de asemenea, **sistemul de pedepsire şi recompensare**, care trebuie să fie corect, nuanţat şi flexibil.

Din perspectiva creativităţii este importantă exersarea în familie a **capacităţii copilului de a-şi asuma un risc rezonabil**.

Cu tot acest echipament aptitudinal şi atitudinal propice creativităţii, familia poate oferi şcolii şi societăţii, în general, o materie primă încărcată de promisiuni. Având în vedere ritmul trepidant de viaţă în care trăim, familia, exponentul central al permanenţei noastre, trebuie să traverseze o autentică restauraţie. Datorită specificului său laic (schimbările nu pot fi reglementate oficial), dar şi datorită cursului extrem de variabil al competenţei şi angajării sale, ea nu se va putea racorda adecvat la exigenţele creativităţii decât prin **instituţionalizarea educaţiei părinţilor** (C. Dimitriu /106/).

Dintre toate profesiunile existente astăzi în lume, cea de părinte se practică, probabil, cu doza cea mai accentuată de amatorism. Pentru a educa un copil, entuziasmul şi bunăvoinţa nu sunt suficiente, chiar dacă ele sunt necesare. Competenţa educativă a familiei nu se poate dobândi decât printr-o serie de instituţii şi servicii specializate, existente deja în unele ţări (şcoala mamelor, a taţilor, a bunicilor). **Înfiinţarea unor centre de asistenţă complexă** a copilului (pentru care pleda cu atâta convingere I. Holban /107/) este o alternativă salutară, la care părintele, şi nu numai el, poate apela ori de câte ori este nevoie. Uzitând de o gamă largă de mijloace (cursuri, conferinţe, difuzare de reviste şi lucrări de specialitate, asistenţă directă etc.) aceste instituţii pot deveni adevărate focare de educaţie psihopedgogică a familiei. In plus, revigorarea şi epurarea de formalism a lectoratelor cu părinţii, dar şi a unor modalităţi nespecifice de

educaţie (conferinţe, emisiuni radio TV., consultaţii, vizite la domiciliu) constituie, de asemenea, soluţii încă insuficient fructificate de părinţi.

4.3.2.2. Şcoala

Rolul şcolii în destinul creativităţii este amplu comentat în lucrările de creatologie. Întrebarea care se articulează ca un laitmotiv este **dacă procesul instructiv-educativ, prestat în şcoala contemporană serveşte sau nu cauza creativităţii**. Pentru a răspunde la această întrebare este nevoie de un studiu "în oglindă" care să confrunte realitatea şcolară cu exigenţele postulate de o pedagogie a creativităţii.

Din păcate, tonalitatea care predomină în descrierea atmosferei şcolare este nu numai sceptică, ci de-a dreptul corozivă. Să spicuim doar câteva opinii: după A. Beaudot /108/, "şcoala contemporană tradiţională este o şcoală a imitaţiei, a liniştii şi a conformismului, în care creativitatea nu este numai ignorată, ci de-a dreptul înăbuşită". Nici J.P. Guilford /109/ nu este mai amabil când reproşează şcolii "tendinţa de a considera imaginaţia divergentă ca o sursă de rebeliune mai mult decât de creaţie".

Principalul culpabil este, în primul rând, **acel tip de dascăl** (foarte răspândit încă în şcoală) **care,** după suculenta expresie a lui T. Kelley /110/, **practică o "pedagogie de câmpie"** fiind preocupat doar de "şesurile intelectuale". Numeroase studii sesizează **o adevărată inapetenţă a majorităţii cadrelor didactice vis-a-vis de elevii lor creativi**, consideraţi un izvor nesecat de năzbâtii, indisciplină şi anarhie. Optica lor deformantă contaminează şi **restul elevilor (chiar şi pe cei creativi) care vor manifesta şi ei o atitudine rezervată faţă de manifestările divergente ale colegilor**.

Încă în studiul realizat de W.J. Getzels şi W.P. Jackson /111/, s-a demonstrat existenţa a două tipuri de dotare superioară: una după inteligenţă, alta după creativitate, ambele fiind la fel de competitive în obţinerea unor rezultate şcolare meritorii, deşi pe căi diferite. Cu toate acestea, **profesorii în general (excepţie fac profesorii creativi) agreează şi promovează mai mult elevii**

foarte inteligenți (dar conformişti) decât pe cei foarte creativi (dar nonconformişti).

Prin nuanțările operate de cercetarea lui M.A. Wallach şi N. Kogan /112/, s-a constatat că cea mai dezavantajată categorie de elevi în şcoală, considerată o adevărată "paria" a învățământului, este cea care posedă o creativitate ridicată, pe un fond de inteligență modestă. Ei vor claca tocmai pentru că sunt deficitari sub aspectul inteligenței, aptitudinea cea mai aplaudată în şcoală.

Poziția circumspectă şi subiectivă a corpului profesoral este una din cauzele care au erodat însăşi capacitatea lor de a identifica judicios şi corect pe elevii lor creativi. În plus, **randamentul şcolar general**[23] **constituie un indicator lacunar şi defectuos în reperarea creativității**. În consecință, este puțin probabil ca elevii foarte buni la învățătură să fie şi foarte creativi. Există de altfel, numeroase exemple de genii care au fost elevi mediocrii sau submediocrii: Newton, Leibniz, Linné, Darwin, Pasteur, Einstein, Napoleon, Hegel, Verdi, Molière, Eminescu ş.a.

Întrucât elevii între ei au la îndemână o gamă incomparabil mai diversă de experiențe comune (comparativ cu profesorul, care îi judecă din perspectiva unui singur obiect de studiu), ei vor proba mai multă inspirație pentru a identifica pe covârstnicii lor creativi (A. Stoica, 1983).

Aclimatizarea unei "pedagogii a divergenței" (V. Lowenfeld) trebuie să înceapă cu **degajarea sistemului şcolar de toți acei "idoli" care au fost sanctificați timp de secole**. Fără a ne propune o riguroasă contabilizare a lor, să relevăm pe cei mai expresivi:

- **cultul elevului mediu**, care devine orologiul suprem după care dascălul îşi reglează tempoul şi conținutul demersului său educativ, oferind condiții identice, funciar călduțe tuturor elevilor indiferent de potențele lor, ceea ce determină o nivelare mutilantă a lor;

[23]Problema indicatorilor creativității în şcoală va fi aprofundată în subcapitolul 6.1.

- **decretarea în şcoală ca elev model a celui care ştie să recite, cu maximă fidelitate manualul** sau să redea riguros opinia profesorului, ignorându-se cu seninătate alte forme de superioritate posibilă;

- **obsesia exagerată a profesorului pentru programă**, cu minimalizarea rolului său de "animator cultural", de mesager al valorilor autentice;

- **sanctificarea metodelor tradiționale în învățământ** şi desconsiderarea, cu inocență, a tuturor achizițiilor moderne în materie de tehnologie didactică;

- **supraestimarea notelor** şi tratarea lor ca indicatori infailibili pentru toate virtuțile probate de elevi;

- **fetişizarea unilaterală a rațiunii şi memoriei cu persecutarea nedreaptă a imaginației şi a dimensiunilor noncognitive** ale personalității, ceea ce transformă elevul într-un simplu "învățăcel tocilar" (C.W. Taylor).

Paralel cu defrişarea acestor prejudecăți, în vederea instaurării în şcoală a unui climat favorabil creativității, se mai cer îndeplinite şi alte **condiții**.

Nodul gordian al problemei îl reprezintă reaşezarea pe temeiuri noi, a **raportului dintre profesor şi elev, în sensul democratizării lui**, al transformării elevului în coautor la propriul său proces instructiv-educativ. În acest sens, G. Snyders /113/ remarcă: "învățământul constituie un act comun al profesorului şi elevului. Nu se transmite o idee ca şi cum s-ar turna un lichid dintr-un vas plin într-altul gol. Trebuie stimulată înțelegerea, descoperirea, inițiativa [...] fiecare elev să aibe drept de cuvânt".

Deosebit de importantă pentru cauza creativității este instituirea în şcoală a unei **atmosfere permisive** (E. P. Torrance) între autoritarism şi liber arbitru.

Este necesară şi o **restructurare a programelor şcolare**, atât **pe orizontală**, prin extinderea disciplinelor care deservesc direct creativitatea (literatură, muzică, desen etc.) şi introducerea unor discipline creative noi (L.B. Ermolaeva Tomina, 1975), cât şi **pe verticală** prin evitarea supraâncărcării lor. Considerăm ca deosebit de fertilă **ideea introducerii în şcoală, atât la nivel preuniversitar cât şi universitar, a unui curs de**

creativitate[24], cu regim de disciplină şcolară autonomă. Un model de asemenea curs a oferit, în premieră pentru creatologia românească, A. Stoica (1983). În esență, acest curs **are un caracter supradisciplinar şi interdisciplinar**, ceea ce înseamnă că este neutru față de conținutul concret al vreunei discipline şcolare. El acționează în trei direcții majore: cea de informare, diagnoză şi educare sau, altfel spus, poate oferi un spațiu adecvat pentru inițierea cursanților în alfabetul creatologiei, pentru testarea potențelor lor creative şi pentru antrenarea acestora, prin exerciții aplicative cu destinație expresă. În formulă exhaustivă programa lui[25] cuprinde 27 şedințe săptămânale, a câte 2 ore fiecare. Cursul constituie şi o excelentă pepinieră pentru formarea viitorilor lideri ai grupurilor de creativitate. Destinatarii acestui curs sunt, îndeosebi, colectivele şcolare organizate (clase, grupe) cuprinse în intervalul dintre 15-18 ani, cu preferință pentru clasele a IX-a şi a XI-a, când perspectiva confruntării cu un examen nu este încă iminentă, ceea ce generează un surplus de receptivitate din partea elevilor. Întrucât efectele cursului se diluează în timp, se recomandă reluarea lui periodică, de-a lungul itinerarului şcolar (măcar în formulă parțială) sau fructificarea lui în cadrul cercurilor şcolare. Dar cursul poate funcționa, cu acelaşi succes şi în învățământul superior, după cum poate fi adaptat şi în folosul cursurilor de reciclare a corpului didactic, precum şi în cercetare şi producție etc.

---

[24]Cel dintâi curs de creativitate a fost inițiat în 1931 de către R.P. Crawford, la Universitatea din Nebraska. Şi la Universitatea din Buffalo se predă un curs de tehnici creative care se sprijină, mai ales, pe renumitul manual al lui A.F. Osborn "Applied imagination" (1953). Tot pentru uzul studenților este şi cursul lui S.J. Parnes (1967), ce valorifică practic principiile consacrate ale lui Guilford, Osborn, Gordon ş.a. Pentru uzul elevilor s-au elaborat atât cursuri de creativitate grefate pe un obiect de studiu (pentru scris, citit, O.K. Moore, 1966; pentru fizică J.R. Suchman, 1967; pentru gramatică şi scriere, J.M. Odegaard şi Fr.B. May, 1972), dar şi cursuri de creativitate în afara obiectelor şcolare (M.V. Covington, R.S. Crutchfield, L.B. Davies, 1969; J.F. Feldhusen, S.K. Hobson, 1972 ş.a.

[25]Pentru detalii să se consulte lucrarea Anei Stoica, Creativitatea elevilor, Bucureşti, E.D.P., 1983, p.119-149.

În legătură cu **remanierile pe verticală a programelor** s-a demonstrat că excesul de informație jugulează libertate de zbor a spiritului. Iată de ce, supraîncărcarea este considerată ca un adevărat "strigoi pedagogic" care bântuie frecvent în şcoala contemporană. Într-o savuroasă prelegere ținută la Harward, H. Benjamin /114/, pentru a satiriza racilele irosirii talentelor în prea multe investiții şcolare, relatează o fabulă despre animalele care erau obligate să studieze, cu aceeaşi profunzime şi ardoare, toate obiectele de învățământ, indiferent de talentele şi interesele lor. Astfel, veverița a obținut note mari la alergări, sărituri şi cățărat. Chiar şi înotul l-a promovat cu bine. A avut însă mari probleme la zbor. Cu perseverență şi abnegație ea a reuşit şi să zboare dintr-o ramură într-alta, dar nu reuşea nicidecum să decoleze de la pământ. Inflexibil, profesorul n-a acceptat nici un rabat şi i-a pretins să persevereze. Veverița a plusat peste limitele puterilor sale şi s-a schilodit. Astfel, n-a mai fost în stare nici să alerge, nici să sară, nici să se cațere. Atunci a părăsit şcoala şi curând a murit de foame. Morala e transparentă. Stimulând fiecare individ să atingă nivelul cel mai ridicat în activitatea pentru care are pricepere şi chemare, nu înseamnă nicidecum unidimensionalizare spirituală. Fără îndoială un **orizont cultural bogat este o condiție funciară a creativității**. De aceea, trebuie evitată o specializare prematură. Iar dacă "lăsăm veverița să fie cel mai bun cățărător din lume şi să nu ne preocupe lipsa abilității ei de a zbura" /115/, înseamnă să valorificăm superior şi inspirat întreaga avuție de talente.

Din perspectiva creativității este necesară şi **revizuirea metodelor tradiționale** ce sunt rulate în şcoală, prin asimilarea unor strategii creative, precum şi prin promovarea unor metode noi. Dintre acestea, **învățământul prin descoperire** (learning by discovery) ocupă un loc deosebit (J. Guthrie, F. Mechner, J.S. Bruner, B.Z. Friedlander, L.S. Schulman şi E.R. Keislar, M. Karlins şi H.M. Schroder, L.J. Chronbach, D.P. Ausubel, la noi, Al. Găvenea, I. Mânzat, I. Irimia, A. Stoica, M. Drăguț, I. Neacşu ş.a.). Având o poziție intermediară între învățământul prin expunere (expository instruction) şi cel programat, învățământul prin descoperire a adus un suflu proaspăt în mediul şcolar. Ca

orice metodă nouă ea a avut parte de proliferări extremiste, care au evoluat de la entuziasmul necondiționat al celor "vânduți" metodei, până la detractorii cei mai înverșunați.

Specific acestei metode este că materia de învățat nu este oferită elevului de-a gata, în formă finală, de unde și necesitatea ca acesta să dezvolte pe cont propriu o anumită schemă cognitivă. O atitudine realistă și lucidă față de învățământul prin descoperire, invită la o contabilizare a **meritelor și limitelor ei**.

Dintre **avantajele metodei** menționăm câteva:

- contribuie la conștientizarea și aprofundarea învățării conceptelor;
- dezvoltă potențele intelectuale ale individului (favorizând mai ales memoria de durată) (J.S. Bruner);
- facilitează transferul, adică procură un procedeu de rezolvare care poate fi extrapolat cu succes și în alte situații (J. Guthrie);
- contribuie la consolidarea motivației intrinseci pentru învățare (elevul învață nu atât pentru note sau alte recompense, ci, mai ales, pentru plăcerea de a învăța (J.S. Bruner, G. Hendrix, J.R. Schuman);
- determină însușirea unor tehnici euristice de învățare.

Împotriva învățământului prin descoperire se pot formula și mai multe **capete de acuzare**:

- în primul rând, consumul mare de timp pe care-l presupune;
- decretarea ca scop primordial al școlii exersarea capacității de rezolvare a problemelor, când, în realitate, nu este cu nimic mai puțin importantă, asimilarea de cunoștințe și, respectiv, de deprinderi intelectuale majore;
- registrul restrâns de cunștințe vehiculat, comparativ cu cel al metodei expozitive, de unde și o anume tentă de minimalizare a binefacerilor culturii, a căror achiziții pot fi oferite de-a gata, fără a fi redescoperite, din nou, de fiecare generație;
- premisa excesiv de optimistă că educația școlară poate face, din orice elev, un descoperitor, suplinind o ereditate deficitară (D.P. Ausubel, F.G. Robinson);

- pericolul nivelării elevilor, indiferent de coeficientul lor intelectual, cu dezavantajarea celor superior înzestrați (J. Piaget, P. Fraisse).

În efortul de a depăși aceste "capcane" ale învățământului prin descoperire, o serie de autori pledează pentru **metoda descoperirii dirijate**, care ar surclasa atât învățământul prin descoperire propriu-zis, cât și metoda expozitivă. (R. Gagné, L.T. Braun, M.C. Wilrock, R.H. Forgus, R. Schwartz, W.E. Ray, J.D. Rowlett). Descoperirea de acest tip poate să comporte mai multe grade de dirijare. Care dintre acestea este mai eficientă constituie încă obiect de controverse. Chiar și D.P. Ausubel și F.G. Robinson /116/, cu toate reticențele formulate la adresa învățământului prin descoperire, apreciază ca salutară forma ei dirijată.

Metoda descoperirii poate fi organizată individual sau în grup. Pe linia unor cercetări deja consacrate, A. Stoica /117/ pledează cu argumente experimentale **pentru un învățământ prin descoperire în grupuri mici (de 4 elevi)**. Acesta, în pofida unor neajunsuri, deloc neglijabile, constituie totuși o metodă demnă de promovat în învățământul modern.

În afara învățământului prin descoperire este extrem de binevenită adaptarea, în interesul școlii, și a unor **metode de creativitate în grup**[26] ca: brainstormingul, sinectica, metoda 6-3-5, metoda Philips 6-6, discuția Panel, metodele analitice (a listelor), metodele matriciale etc.

În contextul aceloraşi restructurări metodologice se pot utiliza, în cadrul orelor curente din școală, **teste de psihodiagnoză a creativității, ca exerciții de stimulare a ei** (testul utilizărilor neobișnuite, a consecințelor, a similitudinii, a îmbunătățirii produsului etc.).

La fel de utilă ar fi și **alternativa organizării în școală (facultate) a unor grupe (cercuri) de exersare a creativității**, în

[26]Aceste metode vor fi aprofundate în subcapitolul 7.2.

maniera sugerată de Mihaela Roco /118/[27] precum şi a unor **tabere** de creaţie, care să îmbine activităţile recreative cu cele de identificare şi stimulare a creativităţii în diferite domenii.

Orice educaţie este, aşa cum spunea S. Roller /119/, un fel de metabolism, care reclamă prezenţa unor catalizatori. Printre aceştia **profesorul are o importanţă particulară**, inclusiv în **realizarea** unei ambianţe şcolare creativogene, a **acelui "factor de nelinişte" în direcţia creativităţii**, despre care vorbeşte D. Mutschler /120/. Pentru aceasta este nevoie, mai întâi, de **ameliorarea pregătirii sale psihopedagogice generale şi de creatologie**[28], indiferent de specialitatea sa. Nu mai puţin importantă este **grija profesorului pentru stimularea**, în procesul de învăţământ, a **tuturor dimensiunilor de personalitate ale elevilor** (atât a celor raţionale, cât şi a celor afective şi volitive).

Întrucât exemplul personal al dascălului este decisiv în educaţie, el trebuie **să manifeste o atitudine entuziastă, antidogmatică** şi, pe cât posibil, creativă. Toate acestea, prin contagiune, vor influenţa şi elevii. În acest sens, este de dorit ca **profesorul să respecte şi să promoveze valorile umane autentice**, trasformând şcoala într-un focar de spiritualitate. Pentru aceasta întâlnirile sale cu elevii trebuie multiplicate, ceea ce sugerează necesitatea **disponibilizării sale şi în afara orelor curente de şcoală**.

Având în vedere că dascălul este principalul mediator între elev şi mediul informaţional, se impun câteva priorităţi. Astfel, **elevul trebuie să cunoască nu numai victoriile**

[27]Modelul de grup creativ pe care l-a elaborat M. Roco (1979), deşi a fost validat cu succes de autoare doar în cercetare şi producţie, poate fi asimilat şi în şcoală.

[28]Există pentru uz şcolar şi o serie de manuale de creativitate, concepute ca nişte culegeri de exerciţii şi probleme pentru creativitate (M. Dimmark, 1966; H.F. Darrow şi R. Van Allen, 1966; E. de Bono, 1970; W. Kirst şi U. Diekmeyer, 1975). Pentru unele detalii să se consulte articolul lui Gr. Nicola "Problematica psihologică a programelor experimentale de educare a creativităţii", în vol. "Stimularea creativităţii elevilor în procesul de învăţământ", Bucureşti, E.D.P., 1981.

cunoaşterii umane ci şi neîmplinirile ei. Şi pentru că suficienţa este apanajul ignoranţei, profesorul are datoria să-l ajute pe elev să-şi definească şi să-şi corecteze lacunele, stimulându-l permanent să-şi extindă orizontul cultural. Febra şi neliniştile cunoaşterii, arta de a pune întrebări se pot ucenici cel mai bine în şcoală.

Mulţi autori atrag atenţia asupra **importanţei reconsiderării sistemului de evaluare şi notare a elevilor**. În virtutea acelor efecte didascogene, atât de active în procesul de învăţământ, verdictul formulat de profesor la adresa elevului, acţionează în sipetul său interior ca o sibilică profeţie care-l poate pecetlui pentru totdeauna. Efectele mutilante, devastatoare ale unei atitudini optuze, formaliste din partea corpului profesoral asupra elevului sunt frecvent comunicate în literatura de resort. Astfel Ted (un caz citat de E. P. Torrance /121/), deşi era un copil superior înzestrat (care obţinuse premii naţionale pentru lucrările lui ştiinţifice), era în permanenţă minimalizat şi subnotat în şcoală, numai pentru că, dintr-o regretabilă eroare în certificatul său de absolvire a şcolii elementare, se inversase cotientul său de inteligenţă cu numărul matricol, ceea ce l-a înfierat definitiv ca un debil mintal.

Ca un corolar al fenomenului Pygmalion, **profesorul** trebuie **să promoveze**, pe fondul unei generoase atitudini stimulative, **o uşoară supraevaluare a capacităţilor elevului** (A. Stoica, 1983). În acest sens, A.Osborn /122/ preciza: "creativitatea este o floare atât de delicată, încât elogiul o face să înflorească, în timp ce descurajarea o înăbuşă adesea, chiar înainte ca ea să se poată transforma în floare".

Se recomandă, de asemenea, **practicarea unor perioade de suspendare a notării în cadrul orelor de clasă**, datorită consecinţelor nefaste ale competiţiei excesive asupra elanului creator.

Profesorul trebuie **să-şi asume responsabilităţi şi în formarea la elevi a unui fond atitudinal propice creativităţii** (încredere în sine, independenţă în modul de a fi şi de a gândi, asumarea unui risc rezonabil, umor etc.).

Aclimatizarea şi rularea, măcar parţială, a acestor principii şi strategii în practica şcolară uzuală, ar putea transforma şcoala, conform inspiratei afirmaţii a ministrului venezuelean A. Machado /123/, într-o instituţie în care "se predă nu numai cultura ci şi originalitatea"

BIBLIOGRAFIE:

1. Bejat, M., *Factorii creativităţii*, în vol. *Despre creativitate* (Al. Roşca şi colab.), Bucureşti, C.I.D.S.P., 1973.
2. Bejat, M., *Experimental data on the relationship between some intelectual skills, intelligence and creative problem solving*, Revue roumaine des sciences sociales. Serie de Psychologie, t. 15, 1971, nr.2.
3. Kuhn, Th., *Tensiunea esenţială*, Bucureşti, Ed. ştiinţifică şi enciclopedică, 1982.
4. Roşca, Al., *Creativitatea generală şi specifică*, Bucureşti, Ed. Academiei, 1981.
5. Stoica, A., *Creativitatea elevilor*, Bucureşti, E.D.P., 1983.
6. Popescu Neveanu, P., Făcăoaru, C., *Cercetări privind raportul dintre inteligenţă şi creativitate. Creativitatea ca formă complexă de personalitate*, Rev. de psihologie, 1972, nr. 3.
7. Popescu Neveanu, P., Roco, M., *Cercetări privind factorii creativităţii*, Analele Univ. Bucureşti, Seria Psihologie, 1969.
8. Roco, M., *Creativitatea individuală şi de grup*, Bucureşti, Ed. Academiei, 1979.
9. Eysenck, H.J., apud Cattell R.B., *Abilities: theyr structure growth and action*, Boston, Mifflin, 1971.
10. Barron, F., apud Popescu Neveanu, P., *Dicţionar de psihologie*, Bucureşti, Ed. Albatros, 1978.
11. Eysenck, H.J., *The roots of creativity: cognitive ability or personality trait?*, Roeper Review, 1983, may.
12. Bejat, M., *Factori de stil cognitiv şi aptitudini intelectuale care influenţează creativitatea ştiinţifică*, Rev. de psihologie, 1975, nr. 2
13. Shouksmith, G., *Intelligence, creativity and cognitive styles*, London, B.T. Bastford, 1970
14. Bejat, M., *Factori de stil cognitiv* ..., op. cit.
15. Bloom, B., *Raport on creativity research by the Examiner's Office of the University of Chicago*, apud C.W. Taylor, F. Barron, (Eds.), *Scientific Creativity its recognition and development*, New York, Wiley, 1963.
16. Popescu Neveanu, P., *Evoluţia conceptului de creativitate*, Analele Univ. Bucureşti, Seria Psihologie, 1971.
17. Pavelcu, V., *Motivaţia creaţiei ştiinţifice*, Rev. de psihologie, 1972, nr. 2, p. 149.
18. Amabile, T., *The social psychology of creativity: A componential conceptualization*, Journal of Personality and Social Psichology, 1983, 45, nr.2.
19. Grâce, G.R., *Crise et creativité: la motivation intrinseque a crée*, Rev. Canadienne de psycho-education, 1981, nr.2.
20. Roe, A., apud I.A. Taylor, J.W. Gaetzels (Eds.), *Painters and pointing*, în Perspectives in creativity, Chicago, Aldine, 1975.
21. Cox Morris, C., *Genetic studies of genius*, vol. II, London, Harap, 1926, p.218
22. Flaubert, G., *Correspondance*, (vol.II), Paris, Charpentier, 1924, p.87.
23. Brâncuşi, C., apud Zărnescu, C., *Aforismele şi textele lui Brâncuşi*, Craiova, Scrisul rom^nesc, 1980, p. 168.
24. Cajal, J.R., *Drumul spre ştiinţă*, Bucureşti, Ed. politică, 1967, p.416.
25. Zazzo, R., *Le devenir de l'inteligence*, Paris, P.U.F., 1946, p.124.
26. Cattell, R.B., *The personality and motivation of the researcher from measurements of contemporaries and from biography*, în Taylor, C.W., Barron, F., (Eds), Scientific creativity ..., op. cit.

27. MacKinnon, D.W., *The nature and structure of creative talent*, American psychologist, 1962 v.17
28. Roşca, Al., *Creativitatea generală şi specifică*, op. cit
29. Rorschach, H., *Psychodiagnostique: méthodes et resultats d'une experience diagnostique de perception*, Paris, P.U.F , 1967.
30. Bejat, M., *Factori de stil cognitiv* ..., op. cit.
31. Chambers, J.A., *Begining a multidimensional theory of creativity*, Psychol. Rep., 1969, 25.
32. Loewenfeld, V., apud Mialaret, G. (red.), *Education nouvelle et monde moderne*, Paris, 1967
33. Oprescu, V., *Aptitudini şi atitudini*, Bucureşti, Ed. ştiinţifică, 1991, p. 55.
34. Neculau, A., *A trăi printre oameni*, Iaşi, Ed. Junimea, 1989.
35. Haroux, H., Praet, J., *Psichologie des leaders*, Louvain, E., Nauwelaert's, 1965, tome I.
36. Krutetki, V.A., *Psihologia matematiceskih a sposobnostei skolnikov*. izd.-vo, Prosvescenie, Moskva, 1968.
37. Mitrofan, N., Aptitudinea pedagogică, Bucureşti, Ed. Academiei, 1988.
38. Noica, C., *Jurnal filosofic*, Bucureşti, Ed. Humanitas, 1990, p.27.
39. Pleşu, A., *Minima moralia*, Bucureşti, Cartea românească, 1988.
40. Jung, C.G., apud Beaudouin, Ch., *L'ouvre de Jung*, Paris, Payot, 1963, p.103.
41. Blaga, L., *Elanul insulei (Discobolul)*, Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1977, p.88
42. Musset, A., apud Hesnard, A.,*L'inconstient*, Paris, 1923, p 90
43. Blaga, L., *Poezii*, Bucureşti, E.L., 1966, p.279.
44. Gordon, W.J.J., Poze, T., *Conscious/subconscious interaction in a creative act*, J of creative behavior, 1981, 15.
45. Weil, P., *Vers une approche holistique de la nature de la réalité, în "Médicine nouvelles et Psychologies transpersonnelles"*, Éd. de L'ouvert, Paris, 1986
46. Wallace, R.K., Benson, H., *The Psychology of Meditation, "Scientific American"*, 1972
47. Abrezol, R., *Vaincre par la sophrologie*, Genéve, Éd. Soleil, 1988.
48. Screm, M., *Auto-hypnose et autosuggestion*, Paris, Éd. de Vecchi, 1988.
49. Zambrowski-Moreno, S., *Vivre sa vie en relaxation et programation positive*, Paris, Ed. de Levain, 1989.
50. Martindale, C., *How excitement fogs imagination: what makes creative people difere*, Psychology today, iulie, 1975.
51. Hilgard, J., apud Gheorghiu, V.A., *Hipnoza*, Bucureşti, Ed. ştiinţifică şi enciclopedică, 1977.
52. Raihov, V., apud Constantin Dulcan, D., *Inteligenţa materiei*, Bucureşti, Ed. Teora, 1992.
53. Budzynski, T.H., *Tuning in on the twilight zone, "Psychology today"*, august, 1977.
54. Moore, A.D., *Invenţie, descoperire, creativitate*, Bucureşti, Ed. enciclopedică română, 1975, p.210.
55. Holban, I., *Puncte de vedere în considerarea creativităţii*, Rev. de pedagogie, 1979, nr.6.
56. Popescu Neveanu, P., Făcăoaru, C., *Cercetări privind raportul* ..., op. cit.
57. Popescu Neveanu, P., *Creativitate şi învăţare*, Rev. de pedagogie, 1980, nr.1, p.14.
58. Munteanu, A., *Prolegomene la ştiinţa educaţiei* (curs), Timişoara, Univ. Tehnică, 1992.
59. Chelcea, S., Chelcea, A., *Din universul autocunoaşterii*, Bucureşti, Ed. Militară, 1990
60. Golu, P., *Învăţare şi dezvoltare*, Bucureşti, Ed. ştiinţifică şi enciclopedică, 1985, p.71
61. Griffiths, D., apud Pavelcu, V., *Psihologia personalităţii*, Iaşi, Ed. Terek, 1939.
62. Milcu, St., *Genetica şi pedagogia*, Rev. de pedagogie, 1966, nr.3.
63. White, R.K., apud Roşca Al., *Creativitate generală şi specifică*, op cit.
64. Vernon, Ph.E., Adamson, G., Vernon, D.F., *The psychology and education of gifted children*, Methuen and Co. Ltd., London, 1977.
65. Jensen, A.R., *How much can we boost IQ and scholastic achievement?*, Harvard Educ. Rev., 1969, 39.
66. Osborn, A. *L'imagination constructive*, Paris, Dunod, 1969.
67. Lehman, H.C., *Age and achievement*, New York, Princeton Univ. Press, 1953.
68. Torrance, E.P., *Guiding creative talent*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1962.
69. Stoica, A., *Creativitatea elevilor*, op. cit.
70. Roco, M., *Testarea disponibilităţii pentru antrenamentul creativ*, Rev. de psihologie, 1992, nr. 2.
71. Căpâlneanu, I., *Inteligenţă şi creativitate*, Bucureşti, Ed. Militară, 1978.
72. Beauvoir de S., *Le déuxieme sexe*, Paris, Éd. Gallimard, 1965, vol.I, p.175.
73. Beauvoir de S., *Le déuxieme şexe*, op. cit., p.232.
74. Pitagora, apud Niel, M., *Drama eliberării femeii*, Bucureşti, Ed. Politică, 1974, p.34.
75. Niel, M., *Drama eliberării femeii*, op. cit., p.64.

76. Niel, M., *Ibidem*, p.51.
77. Oproiu, E., Prefața la Niel, M., *Drama eliberării femeii*, op. cit., p.6.
78. Beauvoir de S. *Le déuxieme sexe*, op. cit.
79. Adler, A., *Cunoașterea omului*, București, Ed. științifică, 1991, p.115.
80. Munteanu, A., *Prolegomene la știința educației*, op. cit.
81. Lombardo-Radice, L., *Educația minții*, București, E.D.P., 1981, p.74.
82. Planchard, E., *Pedagogie școlară contemporană*, București, E.D.P., 1992, p.188.
83. Vernon, Ph.E. și colab., *The psychology and education of gifted children*, op. cit.
84. Torrance, E.P., *Toward the More Humane Education of Gifted Children*, în J.C. Gowan, G.D. Demos, E.P. Torrance (Eds), reativity: Its Educational implications, J. Wiley and Sons, Inc, New York, London, Sidney, 1967.
85. Turcu, F., *Cultivarea creativității tehnice la elevi*, în vol. Creativitatea, București, E.D.P., 1981.
86. Niel, M. *Drama eliberării femeii*, op. cit., p.237.
87. Kretschmer, E., *Geniale Menschen*, Berlin, Springer, 1922.
88. Lange-Eichbaum, W., *Das Genie Problem*, München, Basel, Reinhardt, 1951
89. Rusu, L., *Eseu despre creația artistică*, București, Ed. științifică și enciclopedică, 1989 (ed. a treia).
90. Mihăilescu, D., *Dimensiuni ale creației*, București, Ed. științifică și enciclopedică, 1989, p.136.
91. Toulouse Ed. apud Bejat, M., *Talent, inteligență, creativitate* ..., op. cit.
92. Groeben, N., *Psihologia literaturii*, București, Ed. Univers, 1978, p.69.
93. Vianu, I., *Introducere în psihoterapie*, Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1975.
94. Enăchescu, C., *Psihologia activității patoplastice*, București, Ed. științifică și enciclopedică, 1977.
95. Seailles, G., apud Bejat, M., *Talent, inteligență, creativitate* ..., op. cit.
96. Bejat, M., *Talent, inteligență, creativitate* ..., op. cit., p.64.
97. Mead, M., apud Landau, E., *Psihologia creativității*, București, E.D.P., 1979.
98. Adams, J.L., *Conceptual Blockbusting*, Stanford, California, 1974.
99. MacLeon, R.P., apud Mihalevici R., *Educarea creativității*, în vol. Despre creativitate (coord. Roșca Al.), București, C.I.D.S.P., 1973.
100. Parsons, T., apud Osterrith, P., *Copilul și familia*, București, E.D.P., 1973, p.56.
101. Harsey, P., Blanchard, K.H., *Life Cycle Theory of Leadership*, în *Training and development Journal*, vol. 23, 1969, nr.2.
102. Dewing, K., *The reliability and validity of selected tests of Creative thinking in a sample of seventh grade West Australian Children*, Brit. J. Educ. Psychol., 1970, 40.
103. Ross, A.O., *The Exceptional Child in the Family. Helping Parents of Exceptional Children (Gifted Child in the Family)*, Grune and Stratton, Inc., New York, London, 1964, VII.
104. White, K., apud Engelmann, S. și T., *Comment donner a vos enfants une intelligence superiéure*, Paris, Éd. Laffont/Seghers, 1967.
105. Engelmann, S. și T., *Comment donner a vos enfants une intelligence superiéure*, op. cit.
106. Vernon, Ph. E. și colab., *The psychology and education of gifted children (Home upbringing of gifted children)*, op. cit., p.124.
107. Dimitriu, C., *Constelația familială și deformările ei*, București, E.D.P., 1973.
108. Holban, I., *Laboratorul școlar de orientare*, București, E.D.P., 1973.
109. Beaudot, A., *La créativité a l'école*, Paris, PUF, 1969, p.49.
110. Guilford, J.P., apud Beaudot, A., *La créativité. Recherches americaines*, Paris, Bruxelles, Montreal, Dunod, 1973, p.45.
111. Kelley, T., apud Wolfle, D., *Diversity of Talent*, în vol. *The Discovery of Talent. The Walter Van Dyke Bingham Lectures of the development of Exceptional abilities and capacities*, Cambridge, Massachussetts, Harvard University Press, 1969.
112. Getzels, W.J., Jackson, W.P., *Creativity and intelligence*, New York, J. Wiley and Sons, 1963.
113. Wallach, M.A., Kogan, N., *Modes of Thinking in Young Children*, New York, Holt Rinehardt and Winston, Inc., 1965.
114. Snyders, G., *Incotro merg pedagogiile nondirective*, București, E.D.P., 1978, p.221-222.
115. Benjamin, H., apud Wolfle, D., *Diversity of Talent*, op. cit.
116. Benjamin, H., *Ibidem*, p.146.
117. Ausubel, D.P., Robinson, F.G., *Învățarea în școală*, București, E.D.P., 1981.
118. Stoica, A., *Învățământul prin descoperire în grupuri mici*. Rev. de psihologie, 1974, nr.2.
119. Roco, M., *Creativitatea individuală și de grup*, op. cit.

120. Roller, S., *Funcția profesorului educator*, în vol. *Antologia pedagogilor francezi contemporani*. București, E.D.P., 1977.
121. Mutschler, D., în vol. *Brennpunkte der gegenwatigen*, Pedagogik (Flitner A. și colab., eds), München, R. Piper and Co., Verlag, 1969.
122. Torrance, E.P., *Toward the More Humane Education of Gifted Children*, op. cit
123. Osborn, A., *L'imagination constructive*, op. cit.
124. Machado, A., *International. Harold Tribune*, 1980, iulie.

CAPITOLUL 5

FORMELE CREATIVITĂȚII

"Se poate spune că Dumnezeu e mai onorat de ce face spiritul uman, decât zămislirile naturii"

G.W.F. Hegel

Analiza consecventă a fenomenului creator reclamă şi abordarea formelor creativităţii. Pentru explicitarea lor, vom adopta **două criterii** principale de clasificare: **aspectul creator şi domeniul în care se manifestă creativitatea**. Conform primului criteriu, se poate face distincţia între creativitatea individuală şi creativitatea colectivă (de grup), iar după al doilea criteriu, între creativitatea ştiinţifică, creativitatea tehnică şi creativitatea artistică (cu subdiviziunile ei). Să le analizăm pe rând.

5. 1. CREATIVITATEA INDIVIDUALĂ ŞI DE GRUP (COLECTIVĂ)[1]

"Scânteia strălucitoare a unui gând, născut într-un creier, aprinde una similară într-un alt creier"

Th. Carlyle

Secole de-a rândul subiectul creator s-a identificat cu individul solitar. Evoluţia comunităţii umane, însă, a impus în avanscena progresului contemporan un nou tip de activitate, cea de grup şi o dată cu ea, problema creativităţii colective.

Specialiştii domeniului au încercat ca prin antiteză să confrunte cele două tipuri de activitate pentru a decide asupra valorii şi oportunităţii fiecăruia dintre ele. Problema nu este simplă (cum nu este simplu nimic din ceea ce aparţine creativităţii) deoarece, în pofida staturii distincte a fiecărei forme, există o serie de **trăsături comune** care legitimează subsumarea lor la corpusul unic al creativităţii. Este vorba de existenţa unei comunităţi de structură şi dinamică, mai precis, în ambele situaţii, **diversitatea factorilor implicaţi se pot alinia pe două coordonate majore**: aptitudini şi atitudini **şi trei segmente**: orientativ-motivaţional, operaţional-cognitiv şi voliţional-reglatoriu (M. Roco /1/). Toate aceste elemente nu anulează, evident, **deosebirile ce le separă**.

În ceea ce priveşte ierarhizarea lor valorică, opiniile sunt dezolant de controversate. Pe linia stipulată de Th. Carlyle, **mulţi autori** (H.J. Leavitt, 1951;C.A. Heisse şi G.A. Miller, 1951; M. Deutsch, 1968; J.P. Campbell, 1968; B.E. Collins şi R.H. Raven, 1969; H.H. Kelley, J.W. Thibaut, 1969; I.A. Taylor, J.F. Arnold, S. Bass, 1975 ş.a.) **fac încă apologia creativităţii individuale**. Se

[1]Întrucât cvasitotalitatea problemelor dezbătute până acum se circumscriu creativităţii individuale, considerăm inutilă reluarea ei, de aceea ne vom canaliza atenţia, mai ales, asupra creativităţii de grup.

argumentează, de pildă, că etajele superioare ale creativității sunt inaccesibile situației de grup, care nu poate accede mai sus de al treilea nivel de creativitate, dintre cele cinci ce au fost postulate de I.A. Taylor. Cauza creativității individuale este susținută și de observația că la nivelului unei singure persoane este mai ușor de armonizat, în sens creativ, diferitele segmente ale personalității. Se vorbește, de asemenea, și de efectul inhibant al situației de grup asupra indivizilor extrem de timizi (Al. Roșca, /2/).

Nu mai puțin răspândite sunt și **opiniile care insistă**, mai mult sau mai puțin entuziast, **asupra virtuților creativității colective** (R.W. Husband, 1940; G.E. Kman, 1955; D. Barnlund, 1959; F.J. Hall, J.S. Mouton, R.R. Blake, 1963; J.H. Davis, 1969; D. Anzieu și J.Y. Martin, 1969; G. Lemaine și J.M. Lemaine, 1969; P.R. Whitfield, 1975; M. Stein, 1975; la noi, A. Perju Liiceanu, 1971; Al. Roșca, 1972, 1981; M. Roco 1976, 1977, 1979, 1981, 1988), ș.a.

Inventarierea **principalelor avantaje ale creativității de grup** trebuie să pornească de la premisa că nu toate concluziile valabile pentru grupurile create experimental sunt extrapolabile și asupra grupurilor (colectivelor) reale. O calitate, frecvent invocată, în cazul creativității colective se referă la posibilitatea psihologiei de a interveni, cu mai multă eficacitate, în regizarea condițiilor ei de funcționare, comparativ cu a celor ce caracterizează creativitatea individuală. De asemenea, așa cum arată M. Stein /3/ și Al. Roșca /4/, patrimoniul informațional al grupului, privit în ansamblu, este incomparabil mai bogat decât la oricare din membrii săi luat izolat. Nu mai puțin important este mecanismul de contagiune a inspirației care își găsește teren fertil de funcționare în condițiile activității de grup. Mai apoi, impactul dintre mai multe entități mentale pe care le prilejuiește situația de grup, nu numai că spulberă, reciproc, anchilozele și fixitățile funcționale ale participanților, dar exercită și efecte compensatorii asupra lacunelor informaționale, ceea ce contribuie la depășirea momentelor de impas (R.W. Husband, 1940).

Punând față în față creativitatea individuală și cea de grup, putem aprecia, în concluzie, că nu este vorba nicidecum de o disjuncție, întrucât orice colectiv este format din indivizi și, ca

urmare, **ori de câte ori se antrenează în scopuri creative un grup, implicit se exersează și creativitatea fiecărui membru în parte. Valoarea creativității colective** nu poate fi decisă dintr-o perspectivă generală, întrucât **ea este dependentă de o serie de factori,** asupra cărora trebuie să stăruim.

Dar, mai înainte, se cuvin o serie de precizări suplimentare pentru **a-i stabili identitatea**. Stimulează la o asemenea prestație adevărul axiomatic conform căruia, în lumea contemporană, activitatea în echipă este, oricum, cea mai răspândită formă de activitate, așa încât devine extrem de important să cunoaștem căile cele mai adecvate pentru a o eficientiza. Mai apoi, poate nu este greșit să apreciem că, așa cum afirmă P.R. Whitfield /5/ "în spatele fiecărui inovator a fost un colectiv de oameni efectiv dedicați succesului lucrării", ceea ce sugerează confluențele multiple care se instituie între creativitatea individuală și cea colectivă.

Încă în 1979, M. Roco /6/ **face distincția între grupul creativ și colectivul creator**. Primul este constituit "ad hoc" pentru a stimula în mod expres creativitatea membrilor lui, celălalt funcționează ca o celulă de bază a activității curente din diverse sectoare, probând în mod spontan performanțe creatoare.

Promovând o abordare sistemică, cercetătoarea noastră vorbește de **trei paliere în structurarea creativității de grup (sau colective)**: individual, interacțional, organizațional.

Planul individual este format din ansamblul aptitudinilor (generale și speciale), a atitudinilor și a competenței profesionale specifice fiecărei persoane implicate. În ceea ce privește **planul interacțional**, acesta reunește două subcomponente: una profesională (reprezentată de totalitatea relațiilor care se stabilesc între membrii colectivului pentru rezolvarea sarcinilor profesionale) și alta interpersonală (cuprinzând comportamentele de ansamblu ale indivizilor în cadrul grupului). În fine, **planul organizațional** se referă la mărimea, structura, funcțiile colectivului, sistemul de apreciere uzitat și personalitatea liderului.

Chiar dacă, din perspectiva psihologiei sociale, este uzuală distincția dintre macro și microgrupuri, **ne interesează, în**

contextul demersului de față, îndeosebi creativitatea grupului mic, care constituie celula fundamentală a situației grupale. În acest sens, P. Badin /7/ sublinia: "rolul esențial jucat de grupurile restrânse în percepția socialului trebuie privit sub un dublu aspect, atât ca factor de înflorire personală, cât şi ca sursă de constrângere".

Fără a insista asupra multiplelor **criterii tipologice posibile pentru grupurile mici**, vom aminti împreună cu J. Maisonneuve /8/ deosebirile care separă: grupul instituțional şi cel spontan; grupul formal (oficial) şi cel informal (neoficial, psihologic); grupul de bază şi cel de lucru; grupul natural şi cel artificial (de laborator)[2].

Analiza creativității colective reclamă şi **antiteza dintre grupul real şi cel nominal** (fictiv, sumativ). Unii cercetători, ca de pildă W.L. Faust /9/, speră ca prin experimentarea grupurilor nominale să poată limpezi dilema cu privire la valoarea creativității de grup versus cea individuală. Alții, ca de pildă B.F. Collins şi H. Guetzkow /10/, contestă grupului nominal capacitatea de a elucida problema având în vedere că prezența experimentatorului (deci a unei persoane suplimentare) face inoportună raportarea sa la grupul real. Dincolo de aceste dispute, **majoritatea cercetătorilor consideră că performanțele grupului real sunt superioare celui nominal** (G. Eckman, 1955; D. Barnlund, 1959; W.L. Faust, 1959; D.W. Taylor, P.C. Berry; C.H. Block, 1961; F.J. Hull, J.S. Mouton, R.R. Blacke, 1963; Al. Roşca, 1966; M.I. Stein 1975 ş.a.).

Multe dintre studiile experimentale consacrate acestei probleme au adus şi o serie de nuanțări. Astfel, W.L. Faust (1959), administrând deopotrivă probe verbale şi spațiale, a demonstrat că, în timp ce grupul real este net superior față de cel nominal în rezolvarea problemelor verbale, în ceea ce priveşte problemele spațiale nu se constată diferențe statistic semnificative între cele două grupuri. Interesantă este şi constatarea lui D.W. Taylor şi colab. /11/, conform căreia grupul real se impune printr-o

---

[2]Acest tablou poate fi completat şi cu alte tipuri de grup: primar-secundar, închis-deschis, de apartenență-de contact.

productivitate sporită de idei, iar grupul nominal se detaşează prin numărul mai mare de idei originale.

La capătul acestor delimitări indispensabile, să reluăm **principalii factori de care depinde creativitatea colectivă**.

Chiar şi o privire fugară arată apartenența lor la toate cele trei nivele de structurare ale creativității de grup:

Printre factorii cei mai frecvent vehiculați în literatura de specialitate, menționăm următorii:

- sarcina de rezolvat;
- structura (compoziția grupului);
- aspectele psihosociale;
- organizarea şi funcționarea grupului;
- personalitatea conducătorului de grup.

5.1.1. SARCINA DE REZOLVAT

Eficacitatea creativității colective este condiționată şi de natura şi tipul sarcinii vizate. Rezultă că, **nu orice problemă se pretează abordării în grup**. R.B. Zajonc /12/ menționează principalele **exigențe** pe care trebuie să le îndeplinească o sarcină pentru a fi accesibilă rezolvării în echipă: să fie riguros formulată, să permită mai multe soluții de rezolvare, să fie divizibilă în subcomponente, să se poată stabili aportul fiecărui membru, dar şi al grupului, în ansamblu, la rezolvarea problemei, să permită stabilirea unor criterii precise şi echitabile pentru aprecierea producțiilor individuale şi a celei colective, să ofere posibilitatea de a modifica şi stăpâni parametrii sarcinii, să prilejuiască o serie de corelații între performanțele individuale şi cele colective.

Conform opiniei lui J. McGrath /13/, există **trei feluri de sarcini**: de dezbatere, de rezolvare, de creativitate (găsirea unor soluții noi). Mulți specialişti consideră că grupul poate aborda, cu dezinvoltură, orice tip de sarcină, dar îşi probează măiestria, mai ales, în confruntare cu problemele creative, dacă mai sunt îndeplinite şi alte condiții. Se opinează că trecerea de la o sarcină la alta determină modificări în structura internă a grupului,

modificări care sunt în consonanță cu noua problemă de rezolvat (C. Fucheuse, S. Moscovici /14/). Când tipul se sarcină permite o diviziune a muncii între coechipieri, asistăm la dinamizarea timpului de rezolvare a ei. Deloc neglijabilă în eficacitatea grupului, se dovedește a fi capacitatea membrilor săi de a-și ajusta și armoniza ritmurile individuale de lucru într-un tot unitar și coerent. Se pare că ambele extreme (atât incompetența cât și excelența unora dintre coechipieri) prejudiciază funcționalitatea grupului, în ansamblu.

5.1.2. STRUCTURA (COMPOZIȚIA GRUPULUI)

O altă pârghie importantă, prin care se poate acționa pentru a optimiza eficacitatea grupului, este compoziția acestuia, sau, altfel spus, **raportul dintre eterogenitatea și omogenitatea** diverselor caracteristici ale membrilor săi.

Problema nu poate fi abordată, în general, ci trebuie defalcată și concretizată pe dimensiunile ei majore. Oricum, părerile sunt destul de contradictorii, în parte, și datorită multiplelor unghiuri de vedere posibile. În principiu, se acceptă că atunci când pentru rezolvarea sarcinii trebuie să se apeleze la cât mai multe resurse, este mai indicată eterogenitatea, dimpotrivă când decisivă este atmosfera de grup și relațiile dintre indivizii care-l populează, atunci primează omogenitatea (B.F. Collins, H. Guetzkow /15/).

Abordând secvențial cele două aspecte enunțate putem constata următoarele:

În ceea ce privește **eterogenitatea**, ea este stimulativă pentru creativitatea colectivă dacă se referă la însușiri de personalitate, atitudini și stiluri cognitive, pregătire și experiență profesională. (H.H. Kelley și J.W. Thibaut, 1954; E.E. Ghiselli și T.M. Lodahl, 1958; L.R. Hoffman, 1959; H.C. Triandis, 1960; L.R. Hoffman și N.R.F. Maier, 1961; H.C. Triandis, E.R. Hall și R.B. Even, 1965; I. Altman și W.W. Haythorn, 1967; D.T. Campbell, 1968; M. Deutsch, 1969; M. Roco, 1979 ș.a.). În acest fel, grupul

poate aborda o gamă mai extinsă de soluții potențiale, ceea ce mărește și șansa de găsi ideea cea mai fecundă.

Există și opinii care divulgă și consecințele negative ale eterogenității acestor dimensiuni, ce ar atrage după sine dificultăți de comunicare, stări stresante, incompatibilitate afectivă (E.P. Torrance, 1961; D.C. Pelz și F.M. Andrews, 1966 ș.a.).

Creativitatea colectivă este influențată favorabil și de eterogenitatea rolurilor în grup (M. Roco, /16/). Există și voci care pledează pentru eterogenitatea sexuală a grupelor de creație (L.R. Hoffman, D.E. Harburg și N.R.F. Maier, 1962).

Referitor la **omogenitate**, se acceptă, în general, că ea are efecte pozitive asupra creativității colective dacă este prezentă la nivel aptitudinal și motivațional. Dar și în această problemă lipsește consensul. Astfel după H.C. Triandis, 1959; A.P. Hare, 1962, E.T. Torrance, 1964; A. Lott și B. Lott, 1966; R. Amaria, 1969 ș.a., omogenitatea intelectuală a grupului avantajează indivizii străluciți prin emulația reciprocă pe care o induce, dar îi inhibă pe cei cu dotare modestă. Nu lipsesc și opiniile care vorbesc despre rolul benefic al eterogenității intelectuale a grupului, inclusiv asupra individului superior înzestrat care, fiind solicitat să ofere diverse explicații celor mai slabi, realizează o gimnastică mentală permanentă (G. Dubal, 1969; M. Deutsch, 1969; A. Stoica, 1983 ș.a.). În consecință, dacă din perspectiva elevului bun, de pildă, se poate vorbi de fenomenul nivelării prin coborîre la medie, activează concomitent și mecanismul înălțării la medie a elevului mediocru (M. Deutsch, /17).

Multe studii acreditează ideea că omogenitatea intelectuală a grupului catalizează creativitatea, indiferent de nivelul la care se realizează (superior, mediu, inferior). Întrucât majoritară este însă populația cu o dotare medie, strategia care se impune ar fi cea a generalizării grupelor omogene medii. Dar întrucât acest deziderat este utopic, A. Stoica /18/ sugerează o soluție perfect viabilă și anume aceea de mixare a elevilor de valoare medie, fie alături de cei foarte buni, fie de cei slabi.

Omogenitatea motivațională a membrilor unui grup exercită și ea, după unii autori (B.C. Peltz și F.M. Andrews, /19/), o

influență stimulativă asupra creativității. Astfel, A. Perju Liiceanu /20/ a probat experimental această supoziție în cazul grupului informal.

Buna funcționalitate a grupelor de creație este întreținută şi de o anume omogenitate în ceea ce priveşte nivelul de actualizare a potențialului creativ la membrii în cauză, mai ales, la debutul activității comune (M. Roco, 1979, 1981). În caz contrar, progresează doar cei cu potențial creativ slab şi ridicat, cei mediocri rămân pasivi.

Există şi studii care se ocupă de comportamentul creator în diade. Astfel, H.C. Triandis şi colab. /21/ consideră că omogenitatea aptitudinală şi eterogenitatea atitudinală sunt mai creatoare în cazul diadelor, comparativ cu omogenitatea aptitudinală şi atitudinală şi eterogenitatea aptitudinală şi atitudinală. Preocupări similare în direcția creativității diadelor stabile şi informale de cercetători a avut şi A. Perju Liiceanu /22/. S-a demonstrat, astfel, că în cazul membrilor diadici există o similaritate pe mai multe "portative", şi anume: în ceea ce priveşte cota de introversiune - extraversiune, de nevrotism, de inteligență (îndeosebi superioară), de motivație şi de personalitate (atitudini cognitive, stiluri de muncă). În paralel, a fost identificată şi o relativă neomogenitate în ceea ce priveşte nivelul creativității (mai ales pentru fluiditate şi flexibilitate).

5.1.3. ASPECTE PSIHOSOCIALE

Orice grup sau colectiv are o anumită personalitate, care după R.B. Cattell se numeşte syntalitate, iar după K. Lewin, atmosferă. Pentru creionarea ei, un rol important îl au dimensiunile psihosociale ce rezultă din dinamica grupului respectiv.

Ca să evităm o serie de anticipări fastidioase **nu vom analiza, acum, decât problema relațiilor interpersonale, precum şi ale sistemului de motive şi atitudini**, urmând, ca în paragrafele următoare ale acestui capitol, să fie abordate şi alte aspecte psihosociale majore.

De la început se cuvine să precizăm că, dintre factorii inhibitori ai creativității, cei de natură psihosocială sunt printre cei mai incriminați. Pe linia inaugurată de K. Lewin (1936), care tratează grupul ca un câmp de tensiuni, există autori care evidențiază, pe de o parte, o energie pozitivă care duce la realizări profesionale şi, pe de altă parte, una negativă care este generată de relațiile dintre membri. Pentru funcționalitatea optimală a grupului este necesar ca prima, adică energia productivă, să tindă spre maximum, iar a doua, respectiv cea de întreținere, să fie zero (D. Cartwright, A. Zander, 1960).

Relațiile interpersonale din grup constituie variabila caracterial-deontologică ce influențează, într-o manieră notabilă, formarea, stabilitatea şi eficacitatea unui grup. După opinia lui A. Kaufmann şi colab. /23/, coeziunea dintre coechipieri trebuie asigurată cu orice preț, chiar dacă vom fi nevoiți să populăm grupul cu persoane mediocre, dar între care există relații amiabile, decât să reunim indivizi superior dotați, dar între care există relații ostile, încordate.

Comparând într-o reuşită sinteză, trei cercetări sociometrice realizate în Franța pe tema afinităților, J. Maisonneuve /24/ constată că toleranța indivizilor este mai accentuată pe parcursul conviețuirii comune şi activităților de timp liber comparativ cu cea aferentă programului de muncă. De altfel, Goodacre /25/, încă din 1951, comunica o corelație de 0,57 între gradul de simpatie al membrilor unui grup şi rezultatele obținute în muncă. Existența unor relații interpersonale destinse trebuie secondată şi de o altă exigență şi anume aceea că, pentru grupul respectiv, creativitatea să devină o normă (W.J.J. Gordon, /26/.

Elucidarea relațiilor interpersonale reclamă încadrarea lor într-o tipologie. Conform lui W.G. Bennis şi colab. /27/, există următoarele patru categorii:

- relații expresiv emoționale (prietenie, iubire);
- relații confirmative (când individul obține date despre sine, relație sau mediu);
- relații de schimbare sau influență (când se urmăreşte o modificare a comportamentului, de exemplu, relația profesor-elev, părinte-copil);

- relații instrumentale (schimb de informații în cadrul activității).

Analizând profilul grupului creator, M. Roco (1981) confirmă nu numai nivelul crescut de intercunoaştere[3] şi de simpatie existent între membrii grupului, dar şi profunzimea şi stabilitatea preferințelor.

Longevitatea unei relații personale, în timp, nu asigură şi profunzimea ei (A.C. Kerckoff, K.E. Davis, 1962).

Sistemul de motive şi atitudini, existent într-un grup, influențează solidaritatea care, la rândul ei, îi stimulează şi productivitatea. Studiind grupurile naturale cu finalitate creativă, M. Roco (1979) a reuşit să identifice cele mai expresive motive şi atitudini creatoare. Dintre **motive** amintim: autorealizarea şi afirmarea profesională, satisfacții morale, pasiune față de profesiune, interesul față de respectarea normelor profesionale şi interumane, atracție față de probleme noi. Cât priveşte **atitudinile creatoare** mai reprezentative obiectivarea ideilor, receptivitatea față de nou, asumarea riscului. După opinia autoarei, principala forță motrică ce declanşează şi alimentează aventura creației este pasiunea şi dăruirea profesională. Pentru ca atitudinile creatoare să fie suficient de stimulative, ele trebuie să îndeplinească unele exigențe: să fie structurate multidimensional, să se ierarhizeze într-un mod specific, atitudinile cognitive şi cele sociale să fie într-un număr echilibrat.

Analizând relațiile interpersonale la nivelul grupelor de cercetare, A. Perju Liiceanu (1981) identifică motivația pentru temă ca fiind cel mai important factor din constelația motivațională a creativității colective.

O notă distinctivă ce separă grupurile creative de cele necreative se referă la ponderea tipului de interacțiuni care se practică în grup. Astfel, în primul caz, predominante sunt interacțiunile pe teme profesionale, iar în ceea ce priveşte interacțiunile nonprofesionale, ele se axează pe cele de factură

[3]Fenomen constatat anterior de J.L. Moreno, 1954; L.D. Zeleny, 1955; R. Tagiuri, J. Bruner şi R. Blackey. 1965; G. de Montmollin, 1971; J. P. Guilford, 1972, J. McPherson, 1972 ş.a.

culturală şi umanitară (de ajutor colegial). În cazul grupelor necreative, sfera interacțiunilor este monopolizată de probleme nonprofesionale şi, dintre acestea, cele vizând atmosfera din colectiv (comportamentul şefului, diverse conflicte între colegi şi nemulțumiri etc.), ceea ce contribuie la vicierea ei, şi implicit, influențează negativ productivitatea grupului respectiv (M. Roco, 1981).

Urmărind în acelaşi studiu, cota de expansiune psihosocială, concretizată în raportul simpatie/antipatie, atât la colectivul creativ cât şi la cel necreativ, simpatia este mai frecventă față de antipatie. Diferențele apar în argumentarea atitudinilor şi anume, în cazul simpatiei, dacă la grupul creativ domină motivele vizând valoarea profesională şi morală a individului, în grupul necreativ precumpănesc motivele socioafective. Cât priveşte antipatia, în colectivul slab creativ, comparativ cu cel înalt creativ, este invocată o gamă mai extinsă de activități care să justifice atitudinea respectivă la membrii în cauză.

5.1.4. ORGANIZAREA ŞI FUNCȚIONAREA GRUPULUI

Din perspectiva viziunii sistemice asupra grupului, la care ne-am solidarizat deja, în paginile anterioare ale prezentului capitol, trebuie să remarcăm importanța considerabilă a nivelului organizatoric asupra creativității de grup. Nu ne propunem, în cele ce urmează, să poposim asupra tuturor aspectelor implicate, dar se cuvin unele precizări.

Fără îndoială, **există probleme organizatorice comune pentru stimularea creativității, atât la grupele naturale cât şi la cele artificiale** (deci special create în acest scop).

Astfel, **selecția judicioasă a participanților** pentru un grup de creativitate, trebuie să ia în considerare o multitudine de **indicatori** care se grupează în trei direcții majore /28/:

- **în funcție de persoană** (ceea ce reclamă o serie de calități propice creativității: energie şi pasiune, inițiativă,

participare benevolă, atracție față de grup, încredere în forțele proprii, capacitatea de a-şi asuma riscul, nonconformism, capacitate metaforică etc.);

- **în funcție de grup** (participanții să fie diferiți ca profesiune şi experiență, să reprezinte ambele sexe, cu o predominanță masculină de 2/3; să nu aibă probleme personale stringente; să nu reunească nivele ierarhice discrepante, peste două; să existe între ei relații amiabile);

- **în funcție de probiemă** (alegerea şi prezentarea adecvată a problemei de rezolvat; neangajarea experților în schema de funcționare a grupului de creativitate propriu-zis).

Printre aspectele organizatorice importante, **talia (mărimea grupului)** constituie un parametru care nu trebuie neglijat. Problema este încă ținta unor inepuizabile dispute, unii plasând-o în strânsă legătură cu productivitatea, alții contestându-i acest rol. În principiu, dimensiunile grupului trebuie să permită optima identificare a acestuia (P.Arbousse Bastide /29/), ceea ce sugerează, de la început, exigența elementară ca grupul să nu fie foarte numeros, adică peste 12 membri[4]. Evident, grupul cel mai mic posibil reuneşte două persoane. Dar talia cea mai propice pentru un grup este dictată şi de specificul domeniului în care se desfăşoară activitatea. Astfel, M. Roco (1979) constată că în industrie, cecetare sau proiectare, grupele cu cel mai mare randament nu trebuie să depăşească 10 persoane (optim 3-6 membri)), iar A. Stoica (1983) opinează că la nivel şcolar, grupul cu maximă eficacitate în direcția creativității, este cel format din 4 elevi (după care fenomenele dezintegratoare sunt frecvente). Mărimea optimală a grupului oscilează în funcție de potențialul creator al indivizilor care-l compun, fiind cu atât mai redus cu cât fiecare coechipier are o capacitate mai ridicată (M. Roco, 1979).

---

[4]Spre edificare, consemnăm şi alte opinii: pentru D. W. Taylor, W. L. Faust, H. C. Triandis, grupul cel mai stimulativ pentru creativitate trebuie să reunească 2 persoane; pentru C. Facheux, S. Moscovici 3-4 persoane; pentru Ph. E. Slater, A. P. Hare, 5 persoane; pentru W. J. J. Gordon, J. P. Sol, 5-7 persoane; pentru C. R. Holloman, H. W. Hendrick, 6 persoane; pentru A. Osborn, Ch. Clarck, 7-12 persoane.

Sintetizând, împreună cu E. Thomas şi C. Fink (1969), putem constata că, în timp ce grupul mai mare influențează pozitiv calitatea soluțiilor, grupul mic este mai stimulativ pentru viteza, eficiența şi productivitatea activității desfăşurate.

Aranjarea (dispoziția) spațială a grupului constituie o variabilă majoră în ceea ce se numeşte "ecologia grupală" (G. Hearn, /30/). Exponenții domeniului au demonstrat că la o masă dreptunghiulară este încurajată conducerea autoritară, cei plasați în capul mesei fiind mai activi decât cei plasați lateral. Încă din anul 1950, R. Steinzor evidențiază, pe cale experimentală, rolul stimulativ al plasării grupului în jurul unei mese rotunde. Se pare însă că efectul Steinzor nu se confirmă în toate situațiile, fiind specific grupurilor fără lider. Astfel şi la mesele rotunde, registrul comunicărilor suferă de o anume unilateralitate, în sensul că se comunică mai mult cu persoanele situate frontal decât cu cele poziționate lateral. De aceea, **se recomandă aranjarea în formă de potcoavă** (semicircular).

Vârsta grupului îşi pune şi ea amprenta asupra performanțelor creative. Se preferă grupurile tinere care au depăşit însă un indispensabil rodaj. Apogeul apare între 3-5 ani de funcționare, după care, în absența unor măsuri special dirijate, se instalează regresul o dată cu hiperspecializarea intereselor, diminuarea cotelor de comunicativitate şi competitivitate în grup (D.C. Pelz şi F.M. Andrews /31/). Ca un revers al medaliei, se cristalizează, o dată cu trecerea timpului şi un spor de siguranță în abordarea problemelor, dar asistăm şi la o sistare a cenzurii interpersonale, fenomene pe fondul cărora, prin eforturi deliberate, se poate conserva cât mai mult eficacitatea grupului.

La capitolul organizatoric, un alt element important îl constituie **sistemul de apreciere**. Pentru a induce o maximă funcționalitate creativă în grup el trebuie să îndeplinească **anumite condiții**, decelate experimental de M. Roco (1979, 1981) şi anume:

-**sistemul de apreciere** trebuie **să fie omogen** (adică unitar ca formă şi conținut pentru toți membrii colectivului), dar şi **obiectiv**. Acest din urmă aspect comportă patru exigențe:

-completitudinea (ceea ce înseamnă antrenarea unui evantai bogat şi nuanţat de criterii profesionale şi extraprofesionale, pe primul loc plasându-se criteriile derivate din rol: competenţa şi contribuţia efectivă a individului);

-caracterul explicit al criteriilor de apreciere privind gradul în care un membru este apt pentru a rezolva o anumită sarcină;

-ierarhizarea diferenţiată a criteriilor în funcţie de situaţia concretă;

-caracterul moral şi echitabil al sistemului de apreciere şi recompensare pentru fiecare membru .

Antrenarea grupului creativ constituie o problemă organizatorică decisivă. În literatura de specialitate sunt vehiculate numeroase variante de grupuri creative, asupra cărora nu este cazul să stăruim acum. Fără a avea pretenţia de exhaustivitate, amintim, doar în trecere[5]: **grupul de brainstorm**, elaborat de A. Osborn (1938), care cuprinde maximum 10-12 persoane, având un lider (sau asociat) şi unul sau doi secretari în funcţie de mărimea grupului; **grupul sinectic**, realizat de W.J.J. Gordon (1944), care reuneşte 5-6 persoane, având doi lideri (unul tehnic şi altul administrativ): **grupul de producere a informaţiei elaborat de C. Facheux şi C. Moscovici** (1960), care are patru persoane (un producător de idei, doi moderatori şi un receptor de informaţie) etc.

Pentru a **valorifica experienţa românească**, existentă în acest domeniu, menţionăm **modelul de grup creativ elaborat de M. Roco** (1979) în domeniul producţiei, cercetării şi proiectării, dar care este perfect adaptabil şi asimilabil şi pentru interesele învăţământului. Fără a detalia problema, este suficient să precizăm că, în opinia autoarei, pregătirea şi punerea în funcţiune a unui grup creativ presupune **traversarea unor momente**:

[5]Menţionăm, cu titlu informativ şi câteva dintre modelele de grup creativ mai puţin uzuale: training group (L. P. Braadford, J. R. Gibb, K. D. Benn); grup de rzolvare creativă a problemelor (A. Meadow); unitate de descoperire (J. C. Sol); colectivul creator (M. G. Iaroşevici, P. A. Frolov, R. V. Gasilov, V. M. Samuilov).

- investigare psihologică a viitorilor membri;
- colectarea unor informaţii despre colectivele de muncă din care provin participanţii respectivi;
- antrenamentul creativ propriu-zis;
- valorificarea strategiilor învăţate în rezolvarea efectivă a problemelor de specialitate;
- investigarea progresului individual şi colectiv înregistrat.

Etapa antrenamentului cuprinde şi ea mai multe secvenţe:

- prezentarea unor noţiuni fundamentale de creatologie (teoretice şi metodologice);
- informarea participanţilor cu privire la rezultatele obţinute la probele administrate;
- seminarizarea cunoştinţelor predate;
- adunările de exersare a lor.

În urma funcţionării efective a acestui model de grup, în intreprinderile şi instituţiile unde a fost probat, **s-au obţinut următoarele efecte**:

-au fost găsite mai multe soluţii pentru rezolvarea unor probleme de specialitate;

-s-a fortificat şi exploatat apreciabil potenţialul creativ individual şi de grup. Comparativ cu J.P. Guilford (1967), care apreciază că antrenamentul creativ influenţează doar originalitatea şi flexibilitatea nu şi fluiditatea, M. Roco /32/ constată efectele stimulative marcante ale antrenamentului numai asupra originalităţii, în timp ce flexiblitatea şi fluiditatea progresează numai calitativ, nu şi cantitativ;

-au sporit motivaţia creatoare şi interesul pentru studiu al participanţilor;

-s-a consolidat spiritul de echipă şi s-a dezvoltat abilitatea de soluţionare a problemelor. După opinia autoarei, grupul creativ funcţionează mai bine în cercetare decât în producţie. Pentru ca progresele să fie evidente întrunirile trebuie să se permanentizeze (ca şi la S. Parnes, 1964).

Nu mai puţin meritoriu este **modelul de grup creativ conceput de către A. Stoica** (1983) pentru uzanţele şcolii, model

ce se întemeiază pe un autentic curs de creativitate[6], elaborat "ad hoc" (prima tentativă românească de acest gen).

Dezideratul major al acestui curs este stimularea comportamen-tului creativ al elevilor, dar şi formarea de animatori pentru viitoarele grupe de creaţie. Programa cursului prezintă, în detaliu, traseul de desfăşurare a primelor 12 şedinţe (din totalul de 27), cu precizarea obiectivelor intermediare pentru fiecare lecţie, precum şi a conţinutului principalilor paşi care trebuie străbătuţi în răstimpul celor 100 de minute, cât este afectat unei şedinţe. Animatorul grupului creativ trebuie să respecte **câteva principii metodologice:**

-în fiecare lecţie să se îmbine valenţele teoretice cu cele aplicative;

-liderul grupului creativ trebuie să fie, nu numai un coordonator al şedinţelor, ci şi un agent activ, care se implică efectiv şi ştie să revitalizeze activitatea în momentele ei de trenare;

-în fiecare lecţie să alterneze etapa verde (a imaginaţiei necenzurate) cu cea roşie (a raţiunii critice);

-orice şedinţă să îmbine activitatea de grup cu cea individuală;

-în fine, ori de câte ori este posibil, să se îmbine reprezentarea mentală a ideilor cu materializarea ei efectivă pe modele.

Întrucât efectele cursului, oricât de semnificative ar fi ele, se estompează în timp, după 1-2 ani el trebuie reluat periodic, de-a lungul şcolarităţii.

La capătul acestui subparagraf, consacrat principalelor aspecte organizatorice ce trebuie avute în vedere ori de câte ori se pune în funcţiune un grup creativ, concluzia care se degajă este necesitatea de a coopta, obligatoriu, în această muncă un psiholog, fără de care, tenta amatoristă ce poate acompania o asemenea încercare, nu poate fi depăşită.

---

[6]Unele probleme generale, aferente acestui curs, au mai fost dezbătute anterior.

5.1.5. PERSONALITATEA CONDUCĂTORULUI DE GRUP

Conducerea constituie un catalizator extrem de fertil pentru activitatea din grup, în general, şi pentru creativitatea colectivă, în special. După expresia suculentă a lui N.R.F. Maier /33/, liderul constituie "inelul nervos al unei stele de mare".

Buna funcţionalitate a grupului este condiţionată, după O.C. Paterson /34/, de abilitatea acestuia de a armoniza trei variabile: sarcina comună, nevoile personale ale indivizilor şi relaţiile dintre ei.

Nu intenţionăm să invocăm toate problemele inerente unei discuţii despre conducere, în general, ci doar să developăm, în tuşele cele mai expresive, **profilul acelui gen de lider care poate stimula creativitatea**, indiferent dacă activează într-un grup formal (instituţional) sau informal (spontan).

După B.M. Bass /35/, **există mai multe tipuri de lideri**: cel instituţional, specialistul în sarcină, ca aspect al organizării, ca persoană centrală, ca persoană preferată (liderul sociometric), ca, cea mai influentă persoană.

Evident, oricărui conducător îi sunt necesare o multitudine de calităţi fizice, intelectuale, atitudinale etc., fără de care nu îşi poate îndeplini **funcţiile** pentru care a fost desemnat şi care, după D. Krech şi R. Crutchfield (1952) sunt următoarele: executor, planificator, responsabil cu disciplina, expert, reprezentant al grupului în exterior, controlor al relaţiilor interne, distribuitor de recompense şi pedepse, arbitru, exemplu, simbol al grupului, substitut al responsabilităţii individuale, ideolog, imagine a tatălui, ţap ispăşitor. Mai sintetic, rolul liderului poate fi desemnat prin trei iscusinţe: a relaţiilor umane, cea tehnică şi cea administrativă (F. Mann, 1965).

Numeroase studii de specialitate evidenţiază influenţa decisivă pe care o exercită personalitatea şefului asupra nivelului de creativitate din grup, întrucât de el edepinde, într-o mare măsură, instituirea unei atmosfere tonice şi competitive, precum şi funcţionarea unui sistem de apreciere obiectiv, nuanţat, flexibil.

Se apreciază că un lider, cu adevărat stimulativ pentru grupul pe care-l conduce, trebuie să se detaşeze printr-o

personalitate multilateral mobilată, formație profesională consistentă şi verticalitate morală. În plus, el însuşi ar trebui să probeze abilități creative. Dintre virtuțile necesare unui asemenea conducător, **primele în top se situează cele motivaționale şi atitudinale, precum şi caracteristicile sale deontologice**.

Comparând două tipuri de colective (unul creator, celălalt necreator), M. Roco, (1979, 1981) identifică, pe de-o parte, deosebiri marcante între şefii celor două feluri de colective şi între membrii lor, dar pe de altă parte şi asemănări între şeful şi subalternii aceluiaşi tip de colectiv. Discrepanțele cele mai nete între aceste două genuri de lideri se constată în ceea ce priveşte indicele de includere psihosocială, concretizat în intensitatea simpatiei colectivului față de şef, la care se mai adaugă acel set de trăsături ce deservesc creativitatea: atitudinile creatoare, originalitatea rezultatelor profesionale, motivația creatoare, prestigiul profesional. Ceva mai estompate, dar semnificative, sunt deosebirile cu privire la: compatibilitatea interpersonală cu ceilalți membri, capacitate de efort, etică profesională, interes profesional, cultură de specialitate. În fine, cele mai mici diferențe între cele două tipuri de şefi se înregistrează la indicele de expansiune psihosocială (de intensitate a simpatiei şefului față de colectiv), precum şi la productivitatea şi la eficiența muncii. Rezultă că, în timp ce pentru colectivul de muncă creator specific este liderul democratic (dirijat spre solidaritate şi progres colectiv), pentru colectivul de muncă slab creativ caracteristic este liderul autoritar (dirijat spre autoritate autocratică). Referitor la similitudinile care apar între şeful de colectiv şi membri săi, acestea pot fi identificate pentru majoritatea dimensiunilor studiate, dar mai ales cu privire la motive şi atitudini creative, interese profesionale, etică interpersonală şi profesională. Între membrii colectivului înalt creator se observă valori apropiate ale compatibilității interpersonale, cauzate îndeosebi de nivelul performanțelor profesionale. Desigur, indicele cel mai ridicat de compatibilitate psihosocială, într-un asemenea grup, îl are liderul.

Întrucât **stilul de conducere** are un rol particular în destinul creator al unui grup, trebuie specificat de la început că dintre stilurile existente (autocratic, permisiv, democratic) **cel mai**

propice creativității este stilul democratic (G. de Montmollin, 1956; R. Lambert, 1957; N.Meuwese şi S. Oonk, 1961; F.E. Fiedler, 1962; R. Lippitt şi R. White, 1965; R.M. Stogdill, 1969; M.J. Kavanagh, A.C. MacKinley şi L. Wolins, 1970 ş.a.). Acest stil se defineşte prin următoarele caracteristici: deciziile se iau în comun, la rezolvarea sarcinilor sunt implicați toți membrii, repartizarea sarcinilor nu se face aprioric ci în consens cu competența şi interesele participanților, şeful se implică efectiv în muncă şi practică un sistem de apreciere obiectiv.

Analizând toate aceste trăsături, ideea care se articulează cu fermitate este aceea că **orice lider, chiar şi cel formal (care a fost desemnat prin forța lucrurilor şi a fericitelor conjuncturi), pentru a deservi cauza creativității, trebuie să adopte şi să ruleze cât mai multe caracteristici ale conducerii informale**.

În finalul acestei analize pe care am rezervat-o creativității de grup, se desprind **câteva concluzii**:

Din timpuri străvechi marea creație se plăsmuia în deplină solitudine. Iată însă că, în ultimele decenii, "vocea maselor" răsună tot mai frecvent şi în domeniul creației (ca să-l parafrazăm pe G. Le Bon /36/). în consecință, aşa cum ființează "o inteligență colectivă" (V. Kourganoff), se poate vorbi şi de o creativitate colectivă în plină expansiune, a cărui specific trebuie cunoscut şi valorificat. Problema nu este simplă, întrucât, noul stil de creație, continuă să aibă în creativitatea individuală un adversar redutabil şi experimentat.

Încercând o soluție de compromis în alternativa creativitate individuală versus creativitate de grup, A.P. Hare /37/ conchide că **"deşi grupul este, de obicei, mai bun decât individul mediu, el este rareori mai bun decât cel mai bun individ"**.

Interesantă este şi poziția lui C. Facheux şi S. Moscovici (1960), care apreciază că eficacitatea muncii creatoare (individuale sau grupale) oscilează în funcție de formele creativității: **în cea artistică**, grupul se detaşează ca fiind mai productiv decât individul izolat; în **creativitatea orientată** (de rezolvare a problemelor) apare un raport valoric de paritate,

întrucât atât grupul cât şi individul se dovedesc la fel de abili; iar în **creativitatea constructivă**, din nou grupul este în avanscenă ca fiind mai bun faţă de individ.

Nu ne propunem să limpezim această dispută, cert este că având în vedere larga răspândire a situaţiei de grup în lumea contemporană, constituie o gravă şi inadmisibilă inconştienţă să nu fie fructificată îndeajuns. Pledează în acest sens experienţa acumulată, nu numai în colectivele naturale de cercetare ştiinţifică, dar şi în grupele creative experimentale.

Într-un interviu realizat de Al. Roşca /38/, pe un grup format din 70 de oameni de ştiinţă prestigioşi, a fost relevată opinia favorabilă a acestora vis-ŕ-vis de cercetarea colectivă. S-au detaşat câteva argumente care pledează în acest sens:

-favorizează emulaţia şi pasiunea pentru cercetare, precum şi schimbul de informaţii şi idei;

-compensează calităţi şi competenţe;

-stimulează apariţia noului datorită interacţiunilor din grup;

-contribuie la ucenicia tinerilor cercetători.

Concluzia cea mai înţeleaptă care se poate degaja, în finalul acestei analize, este de fapt că nici nu contează atât de mult care dintre aceste două tipuri de creativitate este superior faţă de celălalt. Având în vedere că, oricum, ambele funcţionează, mai important este de ştiut care sunt condiţiile cele mai propice pentru a le exploata maximal, în scopul comun, de propăşire a comunităţii umane.

5.2. ALTE FORME DE CREATIVITATE

Luând în discuţie cel de-al doilea criteriu de clasificare, respectiv domeniul în care se manifestă creativitatea, rezultă următoarele forme: creativitatea ştiinţifică şi tehnică, creativitatea artistică (cu subspeciile ei).

Mecanismul de structurare a acestor forme este lesne de intuit, întrucât, pentru a se concretiza orice potenţial creativ, trebuie să îmbrace forme specifice. De aceea, din persoectiva unei viziuni democratice asupra creativităţii, **probabil** că nu este greşit să apreciem **că există tot atâtea forme de creativitate câte ocupaţii distincte sunt**. Evident, economia de spaţiu a acestui capitol nu ne permite să detaliem fiecare formă posibilă, de aceea intenţia noastră se va canaliza doar în direcţia decupării celor mai importante.

5.2.1. CREATIVITATEA ŞTIINŢIFICĂ ŞI TEHNICĂ

"Talentele cele mai favorizate de zeit-geistul zilelor noastre sunt acelea care se manifestă în domeniul ştiinţei şi tehnologiei"

L.M. Terman

În societatea informaţională (J. Naisbitt /39/), pe care omenirea o traversează în acest dublu final de secol şi mileniu, ştiinţa şi tehnica continuă să constituie o pârghie majoră a progresului uman, în pofida interogaţiilor neliniştitoare pe care le-a inspirat omului cu privire la valenţele umaniste ale condiţiei sale.

Chiar dacă punctele lor de confluenţă sunt mai numeroase decât cele care le separă, **creativitatea ştiinţifică şi creativitatea tehnică sunt totuşi două forme distincte ale creaţiei**.

Înainte de a degaja deosebirile dintre ele, se cuvine **o antiteză între creativitatea ştiinţifică şi tehnică, pe de o parte, şi cea artistică, pe de altă parte**.

Mai întâi, aşa cum remarcă D.W. MacKinnon /40/ şi A. Beaudot /41/, **diferă raportul dintre cota de interioritate şi cea de exterioritate**, în sensul că în creativitatea artistică se evocă, mai mult, fondul psihologic al individului, în timp ce în creativitatea ştiinţifică sunt exprimate, îndeosebi, aspecte ale mediului investigat, creatorul fiind preponderent un mediator.

Balanța dintre cele două dimensiuni se reechilibrează în cazul arhitecturii care se plasează la granița dintre știință și artă.

Este bine știut, că nici un tip de creativitate nu funcționează în condițiile unei "tabula rasa" informaționale. Încă J.P. Guilford /42/ opera distincția dintre **patru feluri de informație**: figurală, simbolică, semantică și comportamentală, care sunt implicate diferit (dar nu exclusiv) în cadrul fiecărei forme de creativitate. **Informația figurală** (senzorial perceptivă cu subformele ei) este preponderent fructificată în artă; **informația simbolică** se manifestă mai ales în matematică, chimie, logică; **informația semantică** operează atât în știință, literatură, cât și în activitatea didactică și cea juridică; **informația comportamentală** este specifică acelor activități în care lecturarea modului de a fi al semenilor noștri este decisivă (politică, medicină, literatură, artă etc.).

Diferitele specii ale creativității se deosebesc între ele și după **criteriile de validare ale produsului creat**. Astfel, în creativitatea științifică, definitoriu este criteriul adevărului, în creativitatea tehnică cel al eficienței, iar în creativitateitate artistică cel estetic (Al. Roșca, /43/).

Pătrunzând, mai analitic, în intimitatea procesului creator chiar dacă, în principiu, se pot regăsi în orice formă de creativitate cele patru secvențe identificate de G. Wallas, 1926 (prepararea, incubația, iluminarea, verificarea), ponderea și configurația lor variază de la un caz la altul. Astfel, în creația artistică, iluminarea se detașează, urmată de preparare (care înseamnă mai ales un proces de racordare afectivă) și de verificare (care se concretizează prin judecățile de valoare emise de receptorul artistic). Dimpotrivă, în creativitatea științifică și tehnică toate etapele se dilată, dar mai ales prepararea.

Raportând problema distincțiilor care separă diferitele tipuri de creativitate la **personalitatea creatorului**, se poate afirma că, din punct de vedere aptitudinal, **ponderea inteligenței** se angajează pe un versant descrescător, fiind cel mai mult solicitată în creativitatea științifică, apoi în cea tehnică și, cel mai puțin, în creativitatea artistică. Cât privește implicarea **aptitudinilor speciale** ierarhia se inversează, cel mai intens fiind

reclamate în creativitatea artistică, apoi în cea tehnică și, la sfârșit, în cea științifică.

Abordând **segmentul atitudinal**, trebuie menționat că fiecare tip de creativitate se definește printr-un set de atitudini și interese specifice, care individualizează domeniul respectiv.

În pofida tuturor acestor deosebiri, creativitatea din știință, tehnică și artă se întâlnesc sub stindardul unui **deziderat comun**, cel al realizării unui produs nou, original și valoros din punct de vedere social. Această comunitate de intenții generează și unele **similitudini aptitudinale** (tipurile de gândire implicate), dar și **atitudinale** (motivația intinsecă, atitudine exploratorie etc., Al. Roșca, 1981).

Contabilizând asemănările dintre principalele tipuri de creativitate, A. Roe /44/ evidențiază tenacitatea în muncă ca un lait-motiv prezent în orice gen de creație. În plus, G.R. de Grâce /45/ listează și principalele **motive** comune tuturor formelor de creativitate: nevoia de a excela, nevoia de a cultiva senzațiile tari, nevoia de a sistematiza situațiile ambigue, asumarea riscului, curiozitatea, acceptarea sacrificiului, nevoia de exprimare a trăirilor intime prin catharsis interior.

Reluând după aceste delimitări indispensabile **problema creativității din știință și tehnică** este util, pentru a le individualiza, **să shchițăm principalele deosebiri și asemănpri dintre ele**.

Din perspectiva **procesului creator** s-au înregistrat diferențe în ceea ce privește durata și complexitatea unora dintre etapele aferente, mai precis, în știință, momentul preparării se detașează printr-o mai mare amploare și complexitate ca în tehnică. Sub **raportul personalității creatoare**, primele **distincții apar în plan aptitudinal** (atât cel general cât și cel specific) și anume, având în vedere existența mai multor tipuri de inteligență[7],

---

[7]De pildă, C. Hull menționează următoarele forme: inteligența abstractă (teoretică), inteligența tehnică, inteligența socială (sugerată de P. Janet) și inteligența administrativă (organizațională). O altă variantă face distincția dintre inteligența spațială, inteligența simbolică, inteligența semantică, inteligența socială.

acest lucru cauzează nu numai necesitatea de a departaja creativitatea din ştiinţă şi tehnică faţă de creativitatea din artă, dar şi creativitatea ştiinţifică de cea tehnică, precum şi dintre subspeciile aceleiaşi forme. Este unul dintre temeiurile care justifică, de pildă, distincţiile pe care A. Roe /46/ le realizează între fizicieni şi biologi, între naturalişti şi exponenţii ştiinţelor sociale etc. Specific creativităţii ştiinţifice este inteligenţa teoretică, iar creativităţii tehnice, inteligenţa cu acelaşi nume.

Sub raportul **aptitudinilor speciale**, relevante în domeniul ştiinţific sunt aptitudinea numerică, verbală, spaţială (Al. Roşca, B. Zörgö, /47); iar pentru cel tehnic anumite abilităţi senzorio motrice şi perceptiv-spaţiale (V. Oprescu, /48/). Ca pondere, dacă în ştiinţă sunt exploatate, precumpănitor, aptitudinile generale, în tehnică decisive sunt aptitudinile speciale care îi dau posibilitatea individului să excelеze într-un sector concret al tehnicii (E. Vernon, Al. Roşca).

Pătrunzând în **intimitatea** de structurare a **aptitudinii tehnice**, remarcăm împreună cu Al. Roşca şi B. Zörgö (1972) că ea se **organizează pe mai multe etaje** care derulează următoarea succesiune de la inferior la superior. Primul palier este ocupat de **caracteristicile senzorio-motorii**: acuitatea vizuală, auditivă, tactilă, forţă, viteză de reacţie, precizie în mişcări. Nivelul imediat următor este reprezentat de ansamblul **capacităţilor perceptiv-spaţiale** care se concretizează prin uşurinţă şi corectitudine în receptarea constantelor perceptive, spirit de observaţie sfredelitor, reprezentare spaţială etc. Etajul superior cuprinde, în esenţă, un tip special de **gândire** practică şi anume cea **tehnică**. Desigur, ponderea de implicare a acestor niveluri în derularea efectivă a activităţii tehnice diferă, generând **mai multe forme de aptitudini tehnice** (M. Peteanu, /49/): una în care domină elemente ce aparţin primului şi celui de-al doilea nivel (dexteritate manuală şi acuitate vizuală), alta în care definitorii sunt trăsăturile aferente nivelului doi şi trei (percepţie spaţială şi gândire tehnică) şi, în fine, forma cea mai complexă, care constituie creativitatea tehnică propriu-zisă. Aceasta din urmă nu numai că păstrează elementele specifice formei anterioare (percepţie spaţială şi gândire tehnică), dar ştie să le

articuleze armonios şi cooperant cu inteligenţa generală şi cu o serie de factori nonintelectuali, cu evident rol tonifiant (interesul şi pasiunea pentru tehnică, dorinţa de afirmare etc.).

Dacă privim pe filiera istorică, se poate observa, că activitatea tehnică n-a solicitat dintotdeauna aceleaşi caracteristici psihologice. Progresele repurtate pe linia automatizării şi robotizării din ultimele decenii au plasat în penumbră virtuţile de natură senzorio-motorie, aducând în prim plan pe cele intelectuale şi perceptiv-spaţiale.

Paralel cu identificarea acestor distincţii trebuie să decantăm şi **asemănările dintre creativitatea ştiinţifică şi cea tehnică**. În literatura de specialitate există autori care vehiculează ideea unei **comunităţi de aptitudini** pentru cele două forme de creativitate, şi anume: fluiditate, flexibilitate, originalitate, sensibilitate la problemă, capacitate de redefinire, capacitate de evaluare (J.P. Guilford, R.C. Wilson, P.R. Christensen /50/, V. Loewenfeld şi K. Beitell /51/).

Din dorinţa de a valorifica şi prestaţiile româneşti pe această temă, vom menţiona studiul realizat de M. Roco /52/ care, urmărind să deceleze experimental ponderea factorilor intelectuali generali (fluiditate, flexibilitate, originalitate, capacitate de abstractizare şi generalizare), cât şi a celor specifici (abilitate spaţială) în creativitatea ştiinţifică şi creativitatea tehnică, a identificat doar **un singur factor comun** celor două specii de creativitate şi anume: **gândirea abstractă**. Procedând mai analitic, pentru creativitatea din ştiinţă au fost depistaţi ca factori intelectuali caracteristici: flexibilitatea verbală, capacitate de abstractizare şi generalizare; iar pentru creativitatea din tehnică: fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea figurală, capacitate de abstractizare şi abilitate spaţială.

Majoritatea opiniilor converg însă către **o similitudine a dimensiunilor nonintelectuale de personalitate**: curiozitate epistemică, pasiune, productivitate, gamă variată de interese, nonconformism, independenţă şi iniţiativă, preferinţă pentru complexitate, risc etc. (J.P. Guilford, 1950; A. Moles, 1957; D.C. McClelland, 1962; C.W. Taylor şi F. Barron, 1963; la noi, M. Bejat, 1971; Al. Roşca, 1972; P. Popescu Neveanu, 1977;

M. Roco, 1979 ş.a.). Întrucât creativitatea din ştiinţă şi tehnică izvorăşte din acea "curiozitate nesăţioasă" de care vorbeşte D.W.I. Beveridge /53/, oricât de tentante ar putea fi "stimulentele terestre", nimic nu contează mai mult pentru adevăratul creator ca "fiorul descoperirii". Iar L. Pasteur /54/ adaugă: "când ai ajuns în sfârşit la certitudine, bucuria ta este una din cele mai mari bucurii pe care le poate trăi sufletul omenesc".

În legătură cu creativitatea din ştiinţă şi tehnică apare un fenomen paradoxal, sesizat de C.E. Schaefer şi A. Anastasi /55/ şi anume acela că, deşi societatea modernă le privilegiază cu justificată atenţie, în şcoală, comparativ cu educaţia artistică, exersarea lor este şi mai neglijată.

Dacă tratăm problema **pe filieră ontogenetică**, ambele genuri de creativitate se activează, cu adevărat, doar în adolescenţă (creativitatea tehnică mai timpuriu, în prima secvenţă a adolescenţei, după intrarea în scenă a gândirii operatorii, iar creativitatea ştiinţifică în a doua parte a aceleiaşi vârste). Cu toate acestea, primii vlăstari care anunţă roadele de mai târziu apar de timpuriu, încă de la vârsta preşcolară, ceea ce presupune acţiuni educative pe măsură, în sensul formării unor deprinderi elementare în această direcţie.

Şcoala românească de psihologie a găzduit constant cercetări pe această temă. I. Mânzat /56/ s-a preocupat de formarea capacităţii de investigare şi descoperire ştiinţifică la elevi. Pe linia prefigurată de G. Polya (1963), autorul român tratează investigaţia ca pe un mecanism privilegiat al euristicii, dar nu orice tip de investigaţie ci numai cea organizată şi care devine cercetare. Cu acest prilej sunt invocate şi unele strategii destinate cultivării capacităţii de cercetare ştiinţifică la elevi, strategii stipulate de E.I. Reghirer (1969): diversificarea gamei de interese cognitive, antrenarea timpurie a copilului în activităţi de investigare ştiinţifică, practicarea unei igiene a efortului mental, o permanentă gimnastică a minţii, subdepartajarea activităţii pe etape şi rezolvarea ei secvenţială. Metoda privilegiată în scopul exersării capacităţii de investigare a elevului este, după opinia lui I. Mânzat, **învăţământul prin descoperire dirijată** care la liceu poate îmbrăca şi forma învăţământului prin cercetare.

Din perspectiva aceleiaşi descendenţe ideative, amintim şi contribuţia lui F. Turcu /57,58/, centrată îndeosebi pe stimularea creativităţii tehnice la elevi. În acest scop s-au experimentat în două localităţi din sudul ţării (Roşiorii de Vede şi Turnu Măgurele) **tabere şcolare de creaţie tehnică**, timp de patru ani. Urmărindu-se evoluţia elevilor de la o ediţie la alta, pe baza progreselor înregistrate, a fost probată eficacitatea acestui gen de activitate, ceea ce a determinat ministerul de resort să iniţieze prima tabără naţională de creaţie tehnico-ştiinţifică, cu profil electronic, de la Alba-Iulia.

5.2.2. CREATIVITATEA ARTISTICĂ

"Orice artă reprezintă o luptă împotriva destinului, împotriva acceptării indiferenţei şi ameninţărilor cosmosului, o luptă împotriva pământului şi a morţii.
A. Malraux

Întrucât expresia artistică îmbracă mai multe forme concrete (literară, muzicală, plastică, dramatică), în realitate, nu există o creativitate artistică generală, ci doar subspecii ale creativităţii specifice.

Discuţia pe care am angajat-o în paragraful anterior, pe marginea paralelei dintre principalele forme ale creativităţii, ne absolvă acum de abordarea unora dintre problemele aferente.

Printre specialiştii domeniului, se vehiculează frecvent ideea că ereditatea este, în mai mare măsură, responsabilă de apariţia creativităţii în artă faţă de alte domenii (V. Haecker, T. Zichen, V. Krause ş.a.).

Conform punctului de vedere formulat de I.P. Pavlov /59/ toate genurile creaţiei artistice se subordonează acelui tip

uman la care predomină primul sistem de semnalizare[8] (senzații, percepții, reprezentări).

Așa cum subliniam și cu alt prilej, talentul, în general, și cel artistic, în subsidiar, se constelează multilateral. În consecință, chiar dacă un creator excelează doar într-un singur domeniu el ar putea repurta succese și în altele. Se întâmplă, după F. Galton, /60/, la fel ca în dragoste, deoarece un tânăr care iubește o brunetă, este la fel de apt să iubească și o blondă.

Una din trăsăturile definitorii creativității artistice, indiferent de forma concretă sub care se manifestă, este posibilitatea **de a se manevra mai multe tipuri de informație**, dintre cele semnalate de J.P. Guilford (1967).

Pentru a funcționa la cote cât mai înalte, creativitatea artistică **reclamă un evantai bogat de aptitudini și atitudini**. Evident, nici o artă nu se poate dispensa de serviciile inteligenței, chiar dacă **decisivă este prezența unor aptitudini specifice** fiecărui domeniu de creație artistică. Minimul de inteligență necesar în artă se plasează pentru QI între 95-100[9]. Doza rezonabilă de inteligență oscilează de la un domeniu artistic la altul și chiar în interiorul aceluiași domeniu. Așa de exemplu, ea este mai mult solicitată în literatură și mai puțin în muzică, după cum, în cadrul aceleiași arte, este mai uzitată în curentele moderne decât în cele clasice etc. Întrucât inteligența comportă mai multe subspecii, o anume fidelitate față de noile achiziții ale școlii de sorginte piagetiană ne îndeamnă să acceptăm, împreună cu M. Miclea și I. Radu /61/, ca fiind mai oportună, nu analiza raportului dintre inteligența generală și creativitatea specifică, ci între inteligența specifică și creativitatea specifică.

Ponderea majoră a aptitudinilor speciale în creativitatea artistică constituie un loc comun în literatura de resort. Interesant este că ele se diferențiază chiar și în cazul

---

[8]Există, după același autor, și un tip gânditor (la care determinant este cel de-al doilea sistem de semnalizare) și care este specific creativității științifice.

[9]Pentru creativitatea științifică limita inferioară admisibilă este trasată fie la un QI de 110 (J. Hudson, 1967), fie la un QI de 115 (J. T. Dillon, 1987); fie la un QI de 120 (Al. Roșca, 1981).

aceluiași gen de artă (astfel, în muzică apar deosebiri între aptitudinile speciale necesare compozitorului, dirijorului sau interpretului etc.)

Și în cazul creației artistice sunt necesari anumiți **factori motivaționali, afectivi, caracteriali** care revigorează activitatea creatoare.

În continuare, să caracterizăm succint principalele subtipuri ale creativității artistice.

5.2.2.1. Creativitatea literară

În rutina cenușie a vieții, creativitatea literară constituie unul din momentele ei de sărbătoare, atât pentru creator cât și pentru destinatarul ei. Literatura, indiferent de genul său (epic, liric sau dramatic) a oferit întotdeauna o modalitate insolită de cunoaștere a lumii și a naturii umane. În plus, așa cum arată Umberto Eco /62/, ea contribuie și la "recuperarea mesajelor pierdute", ceea ce asigură o continuitate a ființei umane pe dimensiunea temporală a existenței. Acea serie de însușiri presupuse în cazul creatorului de literatură merită, neapărat, un popas analitic.

Deoarece literatura nu este, în fond, decât un fragment tăiat din blocul existenței, scriitorul trebuie **să posede o bogată cultură și experiență de viață**. În acest sens, A. Camus /63/ afirma, cu justificată siguranță, că "marele artist este înainte de orice un mare existent". Pentru a putea îndeplini acea funcție iconică[10] de care vorbea J. McHale /64/, creatorul de literatură trebuie să aibă un excelent spirit de observație.

Sub raportul trăsăturilor intelectuale o pondere deosebită o au **gândirea simbolică (verbală), memoria auditivă și vizuală, precum și imaginația**.

Un loc aparte îl ocupă și acea "conștiință a cuvântului"(R. Barthes /65/) sau **simț al limbii** care îl conduce pe creator la cristalizarea unui stil propriu ce îi definește spiritualitatea și care trebuie să fie pe măsura conținutului

---

[10]Iconul este un bloc de informație experiențială foarte densă, ce sintetizează o cantitate imensă de variabilitate umană în jurul unui concept central.

vehiculat. Spre deosebire de alte arte care utilizează o materie primă oferită de natura însăşi (culoare, sunet, piatră, lemn, metal etc.), literatura foloseşte cuvântul, ce reprezintă propria sa creaţie. Iată pentru ce, un mare reformator român în materie de limbă, poetul Nichita Stănescu /66/ mărturisea: "cineva m-a cunoscut pe mine, care vedeam cuvintele".

Tratând atomar acele calităţi ale gândirii divergente care sunt cel mai mult solicitate în creaţia literară, trebuie menţionat **rolul deosebit al flexibilităţii asociaţiilor verbale şi al originalităţii figurilor de stil** (M. Bejat, A. Perju, /67/).

Dintre caracteristicile afective cel mai frecvent solicitate în creaţia literară sunt **capacitatea empatică, sensibilitatea şi simţul estetic**. Într-un articol recent, S. Marcus /68/ preciza că pentru a ne apropia şi înţelege condiţia emoţională a altuia este nevoie de un complex de fenomene psihice, cu două mecanisme distincte: **empatie** (transpunerea imaginară în psihologia altuia) şi **simpatie** (cuprinderea altuia în sine).

Procesul creaţiei artistice reclamă şi un set diversificat de **trăsături caracteriale şi volitive**: capacitate de muncă, principialitate, responsabilitate, exigenţă faţă de sine şi alţii, perseverenţă etc. Nu mai puţin importantă este şi **prezenţa unui evantai bogat de interese faţă de natură şi semeni, faţă de valorile autentice ale culturii umane**.

Denunţând chinurile istovitoare ale creaţiei, T. Arghezi /69/ mărturisea: "Talentul meu e o tortură...De la mintea la condeiul meu e un drum de piedici şi de prăpăstii. Nimic nu-i pentru mine lesnicios... Cuvântul îmi vine greu în condei. Îl şterg de zece ori şi tot nu l-am găsit. Mă sângeră fraza, mă doare".

5.2.2.2. Creativitatea muzicală

Muzica constituie una dintre cele mai profunde şi mai subtile forme de expresivitate umană. Imensa ei forţă modelatoare este excelent sintetizată de E. Cioran /70/ în câteva cuvinte simple: "De n-am fi avut suflet, ni l-ar fi creat muzica".

Indiferent de forma concretă sub care se manifestă (interpretare, dirijat, compoziţie), creaţia muzicală de anvergură necesită un cumul de calităţi, reprezentative pentru toate dimensiunile majore ale personalităţii psihologice.

Specialiştii domeniului au evidenţiat unele note **distinctive** pentru creatorul din domeniul muzical. Mai întâi, că aici, **se manifestă cea mai evidentă precocitate aptitudinală** (după V. Haecker şi T. Zichen încă de la doi ani). Mai precis, acest fenomen se poate concretiza prin interesul timpuriu pentru sunetele muzicale, plăcerea audiţiei, obiceiul fredonării unor melodii proprii etc. (A.G. Kovalev şi V.N. Measiscev /71/).

În acelaşi cadru, trebuie să menţionăm şi o altă particularitate a creatorului din acest domeniu şi anume aceea că **prezintă registrul cel mai restrâns de multilateralitate, comparativ cu ceilalţi creatori**.

Revenind la problema însuşirilor necesare în muzică se acceptă, în unanimitate, **importanţa dimensiunilor senzorial motrice**. Astfel, din punct de vedere senzorial, se detaşează: capacitatea de discriminare a înălţimii, intensităţii şi duratei sunetelor muzicale, auzul absolut, simţul ritmului, memoria tonală, perceperea configuraţiilor şi combinaţiilor muzicale etc. (Al. Roşca, /72/).

Pe plan motric, îndeosebi la dirijor şi instrumentist, sunt necesare: forţă şi elasticitate manuală (inclusiv a articulaţiilor), capacitatea de a utiliza ambele mâini etc.

Sub raport intelectual, creaţia muzicală reclamă inteligenţă, imaginaţie şi memorie auditivă. Dar segmentul intelectiv trebuie forjat de o mare **căldură afectivă, sensibilitate şi profunzime în trăiri**.

Oricât de generoasă ar fi o potenţialitate muzicală ea nu se va putea valorifica integral fără unele **trăsături de natură motivaţională**, care se pot rezuma în trei cuvinte: muncă, perseverenţă, dăruire. "Nimic nu trebuie să mă mai lege de viaţă, îşi propunea L. van Beethoven... să sacrificăm viaţa artei. Să facem din artă un sanctuar". Iar Enescu, care a consacrat 20 de ani pentru a crea opera Oedip, a comparat destinul compozitorului cu al unui ocnaş, în care doar 30% Reprezintă inspiraţie, restul aparţine unei munci titanice.

5.2.2.3. Creativitatea din artele plastice (grafică, pictură, sculptură).

În esență, artele plastice[11], indiferent dacă vorbim de pictură, grafică sau sculptură nu sunt o evadare din realitate, ci o tentativă sui generis de a scruta şi reconstrui această realitate, prin intermediul cristalului incandescent al personalității creatorului, pentru a-i descoperi ungherele ascunse, cu toate luminile şi umbrele ei.

După Alain /74/, creația artistică din domeniul artelor plastice, evocă, de obicei, o realitate directă, nemijlocită. Mai precis, din fluxul trepidant al devenirii este decupată şi imortalizată o unică secvență (excepție face doar curentul futurist), dar nu orice secvență, ci doar una expresivă, revelatoare pentru o întreagă succesiune de momente. După acelaşi autor, specific picturii îi este expresia fidelă a sentimentelor prin intermediul formelor colorate, în timp ce sculpturii îi este caracteristică, mai ales, exprimarea aperităților gândirii prin forme monocrome "Vreau să descopăr spiritul materiei, să aflu sufletul lucrurilor", mărturisea C. Brâncuşi /75/, definindu-şi astfel idealul său temerar.

Ca şi în domeniul muzical, aptitudinea pentru pictură se prefigurează de timpuriu, încă la vârsta preşcolară, printr-o serie de indicatori: produse grafice calitativ superioare față de ale covârstnicilor, viteză în execuție, îndemânare suplimentară etc.

Deşi creativitatea din domeniul plasticii îmbracă unele note distinctive, după cum este vorba de pictură sau sculptură, ele interferează, în majoritatea cazurilor, având şi o serie de **trăsături comune**, fără de care nu este posibilă performanța.

[11]Deşi arhitectura apelează frecvent la mijloacele sculpturii şi ale picturii, ea nu face parte dintre artele plastice. Această ramură se plasează la granița dintre creativitatea ştiințifică şi cea artistică, ceea ce a sugerat şi Le Corbusier atunci cînd spunea că "stă în puterea aspră a betonului să releve că sub el sensibilitățile noastre sunt fine". Orice operă arhitectonică se instituie ca un excelent portret al epocii respective, având, în acelaşi timp, o destinație utilitară evidentă, întrucât oferă întotdeauna spațiul de desfăşurare pentru activitățile umane.

Mai întâi, sunt necesare virtuți **de natură senzorio-motrică**, adică un spirit de observație viu, sfredelitor, acuitate vizuală, simțul luminii şi al culorii, simțul proporției, al ritmului, al formei şi al volumului.

Sub **aspectul motricității**, o importanță particulară o are prezența dexterității manuale, care se concretizează printr-o bună coordonare a văzului şi a auzului, precizie şi rapiditate a mâinii.

Pe **plan intelectual**, o gândire de nivel cel puțin mediu, fecundată de o imaginație impetuoasă constituie o premisă extrem de stimulativă. După cum am mai arătat, nivelul intelectual necesar diferă, fiind mai solicitat în caricatură, grafică dar şi în producțiile aparținând modernismului față de curentele tradiționale.

Deloc neglijabile se dovedesc şi **caracteristicile afective şi motivațional caracteriale**: pasiune față de artă, sensibilitate, perseverență şi o mare putere de muncă.

5.2.2.4. Creativitatea scenică (actoricească)

De-a lungul timpului arta scenică a întrunit numeroase sufragii. De pildă, A. Camus /76/ spunea "că dintre toate gloriile, cea mai puțin înşelătoare este cea trăită a actorului".

În esență, creativitatea scenică realizează o fuziune inedită între arta cuvântului şi pantomimă. Orice actor este deopotrivă instrument şi instrumentist (I.L. Caragiale /77/) ceea ce semnifică o funcție dublă.

Descifrarea creativității actorului a debutat sub auspiciile filosofiei, menținându-se multă vreme într-un plan pur teoretic. Fără a fi proscrisă definitiv, această strategie a suferit în timp o serie de retuşuri şi completări prin metoda analizei psihologice, metoda experimentului secvențial şi al experimentului exhaustiv (Gh. Neacşu /78/). Demersul din urmă este apanajul şcolii româneşti de psihologie, reprezentată îndeosebi de S. Marcus şi Gh. Neacşu (1972, 1974). Prin aceste strădanii, care au frumoase tradiții la noi, s-a realizat o explorare psihologică de profunzime a structurii talentului scenic, dar, în acelaşi timp, a fost perfectată şi o metodologie de cercetare special destinată creativității scenice. S-a ajuns, în cele din urmă la etalonarea unui

test de aptitudini scenice (Gh. Neacşu), cu valoare diagnostică şi prognostică, care a fost asimilat în cadrul examenului de admitere de la Institutul de Artă Teatrală şi Cinematografică "I.L.Caragiale" din Bucureşti, dar care a fost rulat şi în cadrul practicii pedagogico-artistice uzuale din facultate.

După P.M. Iacobson /79/, **procesul creaţiei scenice comportă patru etape**: lecturarea piesei, primele încercări în culise, repetiţiile din scenă şi spectacolul.

Pătrunzând în intimitatea creativităţii actoriceşti **se pot distinge trei dimensiuni majore**: cognitivă, afectivă şi expresivă, fiecare cumulând la rândul ei alte subdimensiuni, dintre care unele sunt comune oricărei forme de creativitate iar altele sunt specifice celei de faţă. Inventariindu-le pe acestea din urmă, Gh. Neacşu /80/ identifică **doi parametri relevanţi pentru talentul scenic**: capacitatea de transpunere şi capacitatea de expresie, din a căror fuziune rezultă capacitatea de întruchipare. Ponderea decisivă a transpunerii pentru un actor a fost argumentată şi de K. Stanislavski; /81/: "A intui sufletul rolului, a intra în rol, a crea un personaj cu adevărat artistic este un lucru pe care nu-l poate înfăptui decât un talent adevărat".

Fenomenul tanspunerii scenice reprezintă după S. Marcus /82/ o specie de empatie aplicabilă în teatru. Ea reclamă o paletă amplă de procese psihice, **imaginaţia şi afectivitatea având însă un rol prioritar**. Ceea ce se numeşte transpunere scenică cuprinde două momente: unul de introiecţie "când trăsăturile modelului sunt asimilate", altul de proiecţie (când actorul în cauză atribuie personajului şi unele din propriile sale trăsături, S. Marcus /83/).

Succesul în arta scenică este condiţionat de o serie de factori, **rolul decisiv îl are însă talentul actorului**. În eseul său autobiografic, intitulat metaforic "Lupta cu îngerul", A. Quinn /84/ făcea o remarcă plină de adevăr: "numai un actor prost se întreabă unde cade lumina reflectorului, un actor bun poartă lumina în el".

Fără a detalia prea mult, **să inventariem virtuţile cele mai importante necesare creativităţii scenice**.

Mai întâi, un actor talentat trebuie **să posede o bogată cultură generală şi de specialitate**, să fie un bun "spion" al sufletului omenesc (C.Nottara /85/) ceea ce semnifică abilitatea de a înţelege psihologia semenilor săi. Nu sunt de neglijat nici **calităţile fizice** (aspect agreabil, timbru plăcut al vocii, dicţie ireproşabilă, expresivitate în limbajul verbal şi gestual etc.).

În plan **senzorial şi motric** este nevoie de un subtil spirit de observaţie, precum şi de o bună mobilitate fizică. Toate aceste exigenţe trebuie acompaniate îndeaproape de unele **calităţi intelectuale**: inteligenţă şi imaginaţie bogată, memorie şi atenţie voluntară. Creativitatea scenică implică, de asemenea, şi **un registru afectiv deosebit**, atât pentru a-şi autoinduce o serie de emoţii, cât şi pentru a le produce la alţii.

Calităţile enumerate nu vor căpăta strălucire decât printr-o **muncă plină de abnegaţie şi dăruire**. În acest sens, marea noastră actriţă Lucia Sturdza Bulandra /86/ recomanda discipolilor săi: "Consacraţi-vă profesiunii în chip total. cu întreaga voastră fiinţă, iubiţi-o pătimaş şi slujiţi-o cu un devotament nemărginit şi necondiţionat şi atunci veţi izbuti".

Nu vom putea finisa **profilul psihologic al actorului** de talent, fără câteva nuanţări pe care le aduce Gh. Neacşu, în urma administrării unor probe de personalitate, la un lot de actori şi studenţi la teatru. Comparativ cu restul populaţiei, la aceşti subiecţi au fost decelate **următoarele trăsături**: cote mai ridicate la nevrozism, flexibilitate şi inteligenţă, dar şi la flexibilitate, tensiune ergică şi expansivitate. Nu s-au înregistrat modificări faţă de populaţia obişnuită la intro-extraversiune. Sub raportul gradului de integrare al individului rezultatele se plasează sub media uzuală.

În încheiere, isprăvind acest capitol, care a fost consacrat diverselor forme de creativitate, mărturisim că nu avem pretenţia de a fi oferit o imagine exhaustivă în această problemă atât de complexă. Ideea coagulantă a demersului nostru este de a fi sugerat doar multitudinea de faţete pe care le poate îmbrăca excelenţa umană. Iar dacă vom subscrie la teoria tansferului pe care au lansat-o J.P. Guilford şi V. Loewenfeld, trebuie să înţelegem că, în ultimă instanţă, nu contează atât domeniul unde

creativitatea germinează şi dă rod, important este s-o capturăm şi s-o exersăm la vreme, căci prin forţa ei iradiantă ea va marca şi celelalte domenii de activitate ale individului respectiv, precum şi întreaga sa personalitate.

Concret, G. Mialaret a probat efectele stimulative ale creaţiei muzicale asupra reuşitei elevilor la matematică, iar W.E. Knuth a demonstrat rolul fertilizant al creativităţii scenice asupra tuturor dimensiunilor de personalitate.

În concluzie, deşi fiecare formă a creaţiei are propria sa identitate şi spaţiu de exersare, toate sunt, în fond, doar moduri diferite de întrupare şi expresie pentru acelaşi univers mirific al creativităţii umane.

BIBLIOGRAFIE

1. Roco, M., *Particularităţile distinctive ale colectivului creator în cercetarea ştiinţifică*, în Bejat, M., (coord.), *Creativitatea în ştiinţă, tehnică şi învăţământ*, Bucureşti, E.D.P., 1981.
2. Roşca, Al., *Creativitatea generală şi specifică*, Bucureşti, Ed. Academiei, 1981.
3. Stein, M., *Stimulating creativity* (Group procedures, vol. II), New York, Acad. Press, 1975.
4. Roşca, Al., *Creativitatea gândirii în grup*, în vol. "Creativitate, modele, programare", Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1967.
5. Whitfield, P.R., *Creativity in industry*, Penguin Books, Harmondsworth, Middlessex, England, 1975.
6. Roco, M., *Creativitatea individuală şi de grup*, Bucureşti, Ed. Academiei, 1979.
7. Badin, P., *Problèmes de la vie en groupe*, Paris, P.U.F., 1965, p.13.
8. Maisonneuve, J., *La dinamique de groupes*, Paris, P.U.F., 1968.
9. Faust, W.L., *Group versus individual problem solving*, J. soc. psychol., 1959, v.59.
10. Collins, B.F. şi Guetzkow, H., *A social psychology of group processes for decision making*, New York, Wiley, 1964.
11. Taylor, D.W., Berry, P.C., Block, C.H., *Does groups participation when using brainstorming facilitate or inhibit creative thinking?*, în "Travail humain," 1961, v.24.
12. Zajonc, R.B., apud Roco, M., *Particularităţi distinctive ale colectivului creator în cercetarea ştiinţifică*, op. cit.
13. McGrath, J., apud Morris, G., *Task effects upon group interaction*, J. of Personality and Social Psychol., 1966, nr. 5.
14. Fucheux, C., Moscovici, S., *Étude sur la creativité des groupes: tâche, structure des comunications et réussite*, Bull. du C.E.R.P., 1960, 9(1).
15. Collins, B.F., Guetzkow, H., *A social psychology of group processes for decision making*, op. cit.
16. Roco, M., *Comportamentul psihosocial şi creativitatea grupului*, Rev de psihologie, 1977, nr. 3.
17. Deutsch, M., *Group Behavior International Encyclopedia of the social sciences* (Group Behavior), The MacMillan Co. and the Free Press, 1969.
18. Stoica, A., *Creativitatea elevilor*, Bucureşti, E.D.P., 1983.
19. Pelz, D.C., Andrews, F.M., *Scientists in organizations*, New York, Wiley, 1966.
20. Perju Liiceanu, A., *Factorii psihosociali ai stabilităţii microgrupului de cercetare ştiinţifică*, Rev. de psihologie, 1975, nr. 4.
21. Triandis, H.C., Hall, E.R., Ewen, R.B., *Member heterogenity and dyadic creativity*, Humrelat, 1965, nr. 2.

22. Perju Liiceanu, A., *Aspecte interpersonale ale creativităţii*, în Bejat, M., (coord.), vol. "Creativitatea în ştiinţă, tehnică şi învăţământ", op. cit.
23. Kaufmann, A., Fustier, M., Drevet, A., *L'inventique, Nouvelles methodes de creativité*, Paris, Entreprise Moderne d'Editions, 1970.
24. Maisonneuve, J., *Psycho-sociologie des affinités*, Paris, P.U.F., 1966.
25. Goodacre, apud Neculau, A., *Liderii în dinamica grupurilor*, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1977.
26. Gordon, W.J.J., *Synectics the development of creative capacity*, New York, Harpér and Bros., 1961.
27. Bennis, W.G., Schein, E.H., Steele, F.I., Berlew, D.E., Interpersonal dynamics, The Dorsen Press, Illinois, Homewood, 1968.
28. Roco, M., *Creativitatea individuală şi de grup*, op. cit.
29. Arbousse-Bastide, P., *La dynamique de la groupe*, Bull. de psychol., 1968, 272, oct.
30. Hearn, G., *Leadership and the spatial factor in small groups*, Journal of Abnormal and Social Psychology, 1957, nr. 54.
31. Pelz, D.C., Andrews, F.M., *Scientists in organizations*, op. cit.
32. Roco, M., *Stimularea creativităţii la nivel de grup*, în vol. "Stimularea creativităţii elevilor în procesul de învăţământ" (Nicola Gr., coord), Bucureşti, E.D.P., 1981.
33. Maier, N.R.F., *Assets and liabilities in group problem solving: the need for integrative function*, Psychological Review, 1967, 74, nr.4.
34. Peterson, O.F., *Leadership and Group Behavior, in Leadership in action*, National Training Laboratories, USA, 1961.
35. Bass, B.M., apud Neculau, A., *Liderii în dinamica grupurilor*, op. cit.
36. Le Bon, G., *Psychologie des Foules*, Paris, Alcan, 1937.
37. Hare, A.P., *Handbook of Small Group Research*, New York, The Free Press, 1962, p.353.
38. Roşca, Al., *Creativitatea generală şi specifică*, op. cit.
39. Naisbitt, J., *Megatendinţe*, Bucureşti, Ed. Politică, 1989.
40. MacKinnon, D.W., *The nature and structure of creative talent*, American psychologist, 1962, v.17.
41. Beaudot, A., *La créativité. Recherches americaines*, Paris, Bruxelles, Montreal, Dunod, 1973.
42. Guilford, J.P., *Frames of references for creative behavior in arts*, în Gowan, J.C., Demos, G.D., Torrance, E.P., Creativity: its educational implications, New York, Wiley, 1967
43. Roşca, Al., *Creativitatea generală şi specifică*, op. cit.
44. Roe, A., *The psychology of the scientist*, în Daniels, R.S., *Contemporary readings in general psychology*, Houghton-Mifflin, Boston, 1965.
45. Grâce de, G.R., *Crise et creativité: la motivation intrinseque a crée*, Rev. canadienne de psycho-education, 1981, nr.2.
46. Roe, A., *The psychology of the scientist*, op. cit.
47. Roşca, Al., Zörgö, B., *Aptitudinile*, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1972.
48. Oprescu, V., *Aptitudini şi atitudini*, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1991.
49. Peteanu, M., apud Oprescu, V., *Aptitudini şi atitudini*, op. cit.
50. Guilford, J.P., Wilson, R.C., Christiansen, P.R., *A factor analytic study of creative thinking*, Reports from the psychological laboratories of the Univ. of South California, 1951, nr.4 şi 1952, nr.8.
51. Lowenfeld, V., Beittel, K., *Interdisciplinary criteria of creativity in the arts and sciences*: A progress raport Research Yearbook National and Education Association, 1959.
52. Roco, M., *Cercetări privind creativitatea tehnico-ştiinţifică*, în Bejat, M., (coord.), *"Creativitatea în ştiinţă, tehnică şi învăţământ"*, op. cit.
53. Beveridge, W.J., *Arta cercetării ştiinţifice*, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1968.
54. Beveridge, W.J., Ibidem, p.199.
55. Schaefer, C.E., Anastasi, A., *A biographical inventory for identifying creativity in adolescent boys*, Journal of Applied Psychology, 1968, 52 (1).
56. Mânzat, I., *Formarea capacităţii de investigsre şi descoperire ştiinţifică la elevi (cu referire la studiul fizicii şi chimiei)*, în Bejat, M., (coord.), *"Creativitatea în ştiinţă, tehnică şi învăţământ"*, op. cit.
57. Turcu, F., *Formarea aptitudinii tehnice*, Bucureşti, Ed.Ştiinţifică, 1975.
58. Turcu, F., *Cultivarea creativităţii tehnice la elevi*, în Bejat, M., (coord.), "Creativitatea în ştiiţă, tehnică şi învăţământ", op. cit.

59. Pavlov, I.P., *Experienţa a douăzeci de ani în studiul activităţii nervoase superioare a animalelor*, Bucureşti, Ed. Academiei, 1953.
60. Galton, F., apud Teplov, B.M., *Problemi individualinih razlicite*, Izdatelstvo Akademii pedagogiceskih nauka, R.S.F.S.R, Moscova, 1961.
61. Miclea, M., Radu, I., *Creativitatea şi arhitectura cognitivă*, în Radu, I., (coord.). Introducere în psihologia contemporană, Cluj, Ed. Sincron, 1991.
62. Eco, U., *Formes et comunications*, Revue internationale de philosophie, 1967, nr.3.
63. Camus, A., *Carnets*, Paris, Ed. Gallimard, 1964, p.127.
64. Toffler, A., McHale, J., *Viitorul şi funcţiile artei*, Art news, 1973, vol.72, nr.2.
65. Barthes, R., *Critique et verité*, Paris, 1966, p.46.
66. Stănescu, N., *Respirări*, Bucureşti, Ed. Sport-Turism, 1982, p.55.
67. Bejat, M., Perju, A., *Unele date experimentale privind aptitudinea pentru matematică şi literatură la elevi în clasele a VIII-a şi a IX-a*, Rev de psihologie, 1970, nr.3.
68. Marcus, S., *Simpatie, empatie*, Rev. "Psihologia", 1992, nr.4.
69. Arghezi, T., *Lume veche, lume nouă*, Bucureşti, Ed. Tineretului, 1958, p.324.
70. Cioran, E., *Amurgul gândurilor*, Bucureşti, Ed. Humanitas, 1991, p.206.
71. Kovalev, A.G., Measicev, V.N., *Aptitudinile* în vol. *"Particularităţi psihice ale omului"* (vol.II), Bucureşti, E.D.P., 1963.
72. Roşca, Al., *Creativitatea generală şi specifică*, op. cit.
73. Beethoven, van L., apud Bălan, G., *Sensurile muzicii*, Bucureşti, Ed. Tineretului, 1965, p.208.
74. Alain, ., *Un sistem al artelor frumoase*, Bucureşti, Ed.Meridiane, 1969.
75. Brâncuşi, C., apud Daba, D., *In căutarea lui Brâncuşi*, Timişoara, Ed. Facla, 1989, p.78.
76. Camus, A., *Mitul lui Sisif*, Bucureşti, Ed. pentru Literatură Universală, 1969.
77. Caragiale, I.L., *Despre teatru*, Bucreşti, E.S.P.L.A., 1957, p.184.
78. Neacşu, Gh., *Factori şi condiţii ale creativităţii actoriceşti*, în Bejat, M., (coord.), *"Creativitatea în ştiinţă, tehnică şi învăţământ"*, op. cit.
79. Iacobson, P.M., *Despre procesul muncii actorului pentru pregătirea rolului*, în B.M. Teplov şi N.M. Volcov (coord.) *"Probleme de psihologia muncii şi artei"*, Bucureşti, E.S.P.L.S., 1952.
80. Neacşu, Gh., *Transpunerea şi expresia scenică*, Bucureşti, Ed. Academiei, 1971.
81. Stanislavski, K.S., *Viaţa mea în artă*, Bucureşti, Ed.Cartea rusă, 1958, p.169.
82. Marcus, S., *Empatia*, Bucureşti, Ed. Academiei, 1971.
83. Marcus, S., *Criterii psihologice de depistare a capacităţii de transpunere scenică*, Rev. de psihologie, 1968, nr.4.
84. Quinn, A., *Lupta cu îngerul*, Bucureşti, Ed. Meridiane, 1977.
85. Nottara, C., *Amintiri*, Bucureşti, E.S.P.L.A., 1960.
86. Bulandra-Sturdza, L., *Amintiri ... amintiri*, E.S.P.L.A., Bucureşti, 1960, p.255.
87. Neacşu, Gh., Factori şi condiţii ale creativităţii actoriceşti, op.cit.

CAPITOLUL 6

PSIHODIAGNOZA CREATIVITĂŢII

"Ce am avea de spus despre individ atâta timp cât, pornind de la dânsul, vom căuta şi masa? Într-o zi vom căuta şi individul pornind de la masă şi îl vom clădi în acest fel"

B. Brecht

6.1. PREDICTORII CREATIVITĂŢII

Orice act educativ centrat pe creativitate presupune ca verigă preliminară, indispensabilă, momentul depistării ei. În acest scop, trebuie angajat întregul arsenal de mijloace existente pentru identificarea cât mai complexă a fenomenului creator. Inventarierea judicioasă a acestor mijloace ne sugerează posibilitatea unor confuzii nelegitime de planuri, aşa încât, pentru a le evita, **vom face distincţie între predictorii creativităţii şi metodele ei de psihodiagnostic, adică între mijloacele nespecifice şi cele specifice de identificare**.

Ceea ce ne interesează, în acest context, nu sunt predictorii creativităţii, în general, ci doar aceia care funcţionează în şcoală şi, prin urmare, sunt accesibili profesorului.

Fără îndoială, **randamentul şcolar** constituie indicatorul "cu cele mai vechi state de funcţiuni". Din păcate, s-a ajuns treptat la o sanctificare a virtuţilor sale, fiind considerat o oglindă

infailibilă pentru toate calitățile elevului, inclusiv pentru cele creative. Chiar dacă nu ne vom solidariza cu extravaganța ce pledează pentru excomunicarea totală a notelor din peisajul școlar (etichetate de R. Dottrens /1/ ca "instrumente medievale" ce alimentează doar vanități și orgolii), se cuvine a le trata însă cu mai multă circumspecție și luciditate.

Ideea care se vehiculează cel mai frecvent în literatura de specialitate este că **randamentul școlar nu evocă fidel creativitatea** și, prin urmare, constituie un criteriu defectuos și lacunar de diagnostic și promovare a elevilor, incapabil de a radiografia personalitatea acestora în tușele ei cele mai expresive. (J. Sutherland, N. Reuthlin, A. Nguyen-Xuan, A. Tran Thi Van, Al. Roșca, M. Bejat, A. Perju, R. Ciurea, I. Laszlöffy, A. Stoica ș.a.)

Astfel, D.W. Taylor /2/ comunică o corelație de 0,26-0,35 între notele claselor terminale de colegiu și creativitate. E.P. Torrance /3/ procedază mai nuanțat, preocupându-se nu de corelația dintre randamentul școlar global și creativitate, ci defalcat, între notele școlare la diferitele obiecte și creativitate. Astfel, el demonstrează că în timp ce indicele de corelație între matematică și creativitate este de numai 0,28, acesta crește sensibil la 0,48 între literatură și creativitate. La rândul său, Al. Roșca /4/ pledază pentru valoarea prognostică a notelor de la disciplinele de specialitate din ultimii ani de facultate, precum și cele obținute la examenul de diplomă dacă evaluarea a fost exigentă.

Urmărind corelația dintre randamentul școlar și creativitate, A. Stoica /5/ obține o corelație semnificativă de 0,40 pentru 11-12 ani și, respectiv, de 0,41 pentru 14-15 ani. Pătrunzând în miezul problemei, autoarea studiază și corelațiile dintre randamentul școlar și subcomponentele intelectuale majore ale creativității (fluiditate, flexibilitate și originalitate). Datorită caracterului preponderent verbal al învățământului este firesc ca cea mai mare corelație să se înregistreze între randamentul școlar și fluiditate (0,50 și 0,49), ceea ce justifică și nivelul rezonabil la care se plasează indicele de corelație dintre randamentul școlar și creativitate, în general, cu toate corelațiile mai modeste pe care le înregistrează cu flexibilitatea și originalitatea. Pe această bază, concluzia care se impune este aceea că pe măsură ce elevul

avansează pe traiectoria sa școlară, randamentul școlar ilustrează tot mai puțin originalitatea și flexibilitatea.

Pentru a ne structura propriul punct de vedere cu privire la valoarea diagnostică și prognostică a notelor școlare în direcția creativității, prin experimentul nostru[1] am angajat randamentul școlar (R. Șc.) concretizat prin media anuală, într-o serie de corelații dintre care trei se dovedesc prioritare în gestionarea analizei de față. Pe de o parte, corelația dintre randamentul școlar și inteligență (în viziunea clasică de gândire convergentă) corelația dintre randamentul școlar și creativitate (în accepțiunea uzuală de gândire divergentă) și **dintre randamentul școlar și creativitate (în accepțiunea extinsă conferită de noi)**.

Urmărind evoluția randamentului școlar, în diversele corelații pe care le-am angajat, s-au obținut următoarele rezultate (Tabelul 5)

Tabelul 5.

Corelațiile înregistrate de randamentul școlar general

Eșantion	Primul termen al corelației (x)	Al doilea termen al corelației(y)	Coeficient de corelație (r)
E.N.	R. Șc.	Gc GD PC	0,50 0,33 0,42
ES1	R.Șc.	GC	0,41
ES2	R.Șc.	PC	0,03

Decodificând calitativ expresiile numerice pe care le-am obținut pe eșantionul neselecționat (E.N.), **se degajă o concluzie similară cu opinia cea mai frecventată de specialiști, conform căreia învățământul actual (inclusiv cel românesc) este mai dependent de inteligența tradițională (GC)**, pe care o promovează în mod preferențial (dovadă corelația semnificativă dintre gândirea convergentă și randamentul școlar, r=0,50), comparativ cu creativitatea plasată într-o poziție periferică (așa cum rezultă din corelația mai modestă de r=0,33

[1]Așa cum am mai menționat, problema va fi detaliată în subcapitolul 6.3.

dintre randamentul şcolar şi gândirea divergentă). Faptul că randamentul şcolar corelează cu creativitatea din varianta noastră mai mult (r=0,42) credem că se explică prin aceea că, în accepţiunea aceasta, creativitatea depăşeşte graniţele gândirii divergente, anexându-şi printre altele şi gândirea convergentă. Ei bine, tocmai prezenţa acestui din urmă tip de gândire (atât de aplaudată încă din şcoală) justifică probabil această situaţie.

Poziţia de "cenuşăreasă" a creativităţii în învăţământ, comparativ cu inteligenţa, capătă argumente suplimentare prin analiza unor corelaţii ale randamentului şcolar pe eşantioanele selecţionate (tot Tabelul 5). Astfel, pe ES2 (deci când gândirea convergentă nu mai contează, întrucât a fost adusă la numitor comun) prezenţa celorlalţi factori (inclusiv al gândirii divergente, care e factorul central al creativităţii) nu pot suplini absenţa prin invarianţă a inteligenţei (privilegiată în textura randamentului şcolar), ca urmare, corelaţia între creativitate (PC) şi randament şcolar este puternic nesemnificativă (r=0,03). În acelaşi sens, pe ES1, de absenţă prin invarianţă a gândirii divergente, dar de prezenţă nestingherită a gândirii convergente, aceasta din urmă corelează semnificativ cu randamentul şcolar (r=0,41). Observăm, în plus, că deşi semnificativă, această corelaţie nu este prea puternică, lucru explicabil dacă avem în vedere că însăşi prezenţa inteligenţei de tip superior nu asigură, în mod automat, succesul şcolar, în absenţa altor factori, dintre care cei motivaţionali şi atitudinali, munca şi perseverenţa sunt decisivi.

Abordând randamentul şcolar şi pe alte căi conexe indicelui de corelaţie ne-am oprit asupra evoluţiei comparative a randamentului şcolar pe eşantionul ES2 (care reuneşte cei mai buni subiecţi după inteligenţă) şi respectiv pe ES4 (ce cuprinde cei mai buni elevi din punct de vedere al creativităţii din accepţiunea noastră). Concluziile sunt transparente deoarece, în primul caz, valorile medii ale distribuţiei se plasează cu predilecţie în jurul notelor de 8-9 (56,25% din subiecţii vizaţi) şi, respectiv, de 9-10 (31,25% din acelaşi eşantion), faţă de al doilea caz, ce gravitează mai ales în jurul notelor de 7-8 (37,20%) din cei 43 de elevi ai eşantionului şi respectiv 8-9 (34,88%) din rândul aceloraşi elevi.

Concluzia care se degajă pentru actuala configuraţie a învăţământului nostru este aceea că **şansele de a obţine un randament şcolar superior sunt favorabile, în special, pentru cei care excelează prin inteligenţă, faţă de cei care se detaşează prin creativitate**. Ideea este cu atât mai elocventă cu cât inteligenţa nefiind decât un factor al creativităţii, prezenţa unui potenţial creativ, de tip superior nu presupune neapărat o inteligenţă de acelaşi calibru şi invers, chiar dacă decalajele dintre inteligenţă şi creativitate nu distonează exagerat.

Discrepanţele sunt mai evidente între randamentul şcolar şi creativitate. Astfel, subiectul A.M. plasat pe primul loc în ceea ce priveşte potenţialul creativ şi gândirea divergentă ocupă locul al cincilea la gândire convergentă, iar media anuală a notelor şcolare este de numai 7,10, în timp ce B.R., cu media anuală 9,87 (cel mai bun randament şcolar de pe întregul eşantion) ocupă locul al optulea la potenţial creativ, al nouălea la gândire divergentă, dar se plasează pe al treilea loc la gândire convergentă.

Nu este mai puţin adevărat că apar discordanţe evidente şi între inteligenţă şi randament şcolar. De exemplu, elevii M.C. şi D.I., deşi se situează în poziţia a şaptea şi respectiv a zecea ca gândire convergentă, obţin rezultate foarte slabe la învăţătură: 5,60 şi 5,80.Fenomenul este explicabil având în vedere că prezenţa inteligenţei nu poate suplini absenţa altor factori (interes, temeinicie şi sârguinţă în muncă etc.).

În concluzie, putem aprecia pe baza datelor obţinute de noi, că **randamentul şcolar oferă un criteriu defectuos până şi în exprimarea capacităţii intelectuale**, deşi în învăţământul actual, faţă de creativitate, este mai frecvent şi mai veridic ilustrat.

În această conjunctură ne-am pus întrebarea **dacă nu există în şcoală vreo categorie de note care să ilustreze cu mai multă acurateţe creativitatea, decât media anuală** şi chiar decât coeficientul intelectual al elevului în discuţie. Atenţia noastră s-a canalizat către **notele obţinute la materia preferată** (O.Pr.) a fiecărui elev, care ipotetic ar trebui să îndeplinească această calitate. Datele recoltate în această problemă sunt prezentate în tabelul de mai jos.

Tabelul 6.

Corelațiile înregistrate de notele la obiectul preferat

Eşantion	Primul termen al corelației (x)	Al doilea termen al corelației (y)	Coeficient de corelație (r)
E.N.	O.Pr.	GC	0,52
		GD	0,42
		PC	0,44
ES1	O.Pr.	GC	0,81
		GD	0,41
		PC	0,47
ES1	O.Pr.	GC	0,81
		GD	0,,41
		PC	0,47
ES2	O.Pr.	GC	0,01
		GD	0,34
		PC	0,37
ES3	O.Pr.	GC	0,57
		GD	0,41
		PC	0,45

Analizând configurația obținută, se observă că cea mai puternică corelație s-a înregistrat între inteligență şi obiectul preferat (r=0, 52), urmată de corelația dintre obiectul preferat şi creativitatea din accepțiunea noastră (r=0,44) şi, în fine, dintre obiectul preferat şi gândirea divergentă (r=0,42). Ierarhia se conservă şi pe eşantionul ES3, astfel obiectul preferat corelează cel mai puternic cu inteligența (r=0,57), apoi cu potențialul creativ din viziunea noastră (r=0,45) şi, în fine, cu gândirea divergentă (r=0,41). Studiind corelațiile obținute pe ES2 (selecționat după gândirea convergentă) absența prin invarianță a acesteia determină corelația nesemnificativă între obiectul preferat şi gândire convergentă (r=0,01) şi corelații mai slabe în cazul celorlalte componente (potențial creativ şi gândire divergentă) care, în alte condiții corelează mai puternic (cu PC, r=0,37; cu GD, r=0,34). În fine, pe ES1 (selecționat după gândire divergentă) intricarea nestingherită a gândirii convergente restabileşte la cote semnificative toată gama de corelații (între obiectul preferat şi potențial creativ

r=0,47; între obiectul preferat şi gândirea divergentă, r=0,41), mai mult chiar declanşează un salt de-a dreptul spectaculos pentru corelația dintre obiectul preferat şi gândire convergentă (r=0,81).

Se poate afirma, în concluzie, că obiectul preferat, deşi aproximează cu mai multă fidelitate creativitatea şi inteligența elevului, comparativ cu randamentul şcolar global (dat fiind implicarea inerentă a segmentului motivațional şi atitudinal al personalității) comportamentul lui confirmă, o dată în plus, privilegiul de care se bucură inteligența față de creativitate în învățământul actual. Oricum, se poate aprecia că **şcoala are la îndemână prin notele la obiectul preferat, datorită solicitării suplimentare a fondului motivațional şi atitudinal, un predictor mai elocvent şi mai obiectiv nu numai pentru creativitate, dar şi pentru inteligență, comparativ cu randamentul şcolar global**.

Subiectivismul prezent în notare, cu toate progresele înregistrate de docimologie, ne invită să trecem dincolo de notele şcolare pentru a depista şi alte mijloace suplimentare de predicție a creativității în şcoală.

În acest sens, **ne-am pus problema locului pe care îl ocupă activitățile din afara programei propriu-zise** (cercuri, competiții, activități de timp liber) care, după opinia autorizată a lui V. Pavelcu /6/, sunt mai expresive pentru dominantele de personalitate ale individului decât activitatea profesională (în cazul nostru cea şcolară). Cu acțiune adiacentă a funcționat şi constatarea lui C.D. McDermid /7/, conform căreia cel mai bun predictor al performanței viitoare este performanța din trecut.

Pentru a studia aportul activităților extraşcolare (A.Ex.) în depistarea creativității, am elaborat special în acest scop şi o scală de autoevaluare a lor (Anexa 4). Cercetând diferitele corelații în care am antrenat activitățile extraşcolare, s-au obținut o serie de concluzii interesante. În timp ce randamentul şcolar ilustrează şi valorifică cu predilecție inteligența, neglijând creativitatea, **activitățile extraşcolare sunt mai edificatoare pentru creativitate, comparativ cu inteligența**. Iată probele cantitative (tabelul 7)

Tabelul 7,

Corelaţii înregistrate de activităţile extraşcolare

Eşantion	Primul termen al corelaţiei (x)	Al doilea termen al corelaţiei (y)	Coeficient de corelaţie (r)
E.N.	A.Ex.	GC	0,38
		GD	0,47
		PC	0,50
ES1	A.Ex.	GC	0,46
		GD	0,43
		PC	0,45
ES2	A.EX.	GC	0,19
		GD	0,54
		PC	0,58

Desluşind semnificaţia acestor date rezultă că pe E.N., creativitatea, în ambele accepţiuni (cea curentă şi cea proprie), corelează remarcabil cu activităţile extraşcolare (r=0,47 şi r=0,50), în schimb, inteligenţa corelează mai modest (r=0,38). Situaţia se menţine constantă şi pe ES2, unde neparticiparea prin invarianţă a inteligenţei nu perturbă, ci dimpotrivă, măreşte dependenţa activităţilor extraşcolare de creativitate (corelaţia dintre activităţile extraşcolare şi potenţialul creativ este r=0,58; iar dintre activităţile extraşcolare şi gândirea divergentă este r=0,54). Că inteligenţa este implicată totuşi în activităţile extraşcolare, deşi subsidiar faţă de creativitate, este ilustrat de comportamentul activităţilor extraşcolare pe ES1. Întrucât selecţia s-a făcut aici chiar după gândire divergentă, aceasta nu va mai eclipsa acţiunea gândirii convergente care, dobândeşte acum câmp liber de manifestare înregistrând cu activităţile extraşcolare o corelaţie semnificativă (r=0,46). Pe acelaşi eşantion, tot gândirea convergentă este factorul responsabil pentru corelaţia semnificativă de r=0,45, dintre potenţialul creativ şi activităţile extraşcolare, fenomen care confirmă din nou dependenţa acestora din urmă şi de inteligenţă.

În rezumat, suntem de părere **că activităţile extraşcolare. constituie un criteriu preţios şi la îndemâna oricărui cadru didactic, pentru a obţine o primă aproximare cu privire nu numai la potenţialul creativ general, dar şi a po-**

tenţialului creativ specific. Dat fiind accesibilitatea acestui indicator care nu presupune, pentru a fi mânuit, studii specializate de psihologie sau de psihologia creativităţii, credem că activităţile extraşcolare sunt insuficient exploatate în direcţia identificării creativităţii.

În afara acestor criterii, mai mult sau mai puţin obiective, **dascălul poate uzita şi de alte mijloace de predicţie a creativităţii elevilor săi**. Astfel, E.P. Torrance /8/ recomandă urmărirea unor conduite cotate ca simptomatice pentru creativitate. Şi anume: capacitatea de a-şi ocupa timpul într-un mod atractiv, preferinţă pentru o vestimentaţie deosebită, tentaţia de a depăşi prin preocupări suplimentare sarcinile strict şcolare, posibilitatea de a se amuza ingenios cu lucruri simple, inflaţia de întrebări "de ce" şi "cum", plăcerea de a organiza jocuri, înclinaţia de a relata despre descoperirile sale, găsirea unor utilizări neobişnuite pentru jucăriile şi obiectele sale, curajul de a încerca ceva nou, tendinţa de a desena în timp ce profesorul îşi predă lecţia, capacitatea de a-şi fructifica simţurile cât mai profund.

Toţi aceşti predictori pe care i-am trecut în revistă (media anuală, media la obiectul preferat, activităţile extraşcolare, unele conduite ale elevului) reprezintă tot atâtea obiectivări ale creativităţii în fenomene palpabile şi deci relativ accesibile. **Ei însă au un caracter nespecific, extrinsec** şi, prin urmare, nu pot oferi decât aproximări cu privire la profilul creativ al elevului. Iată motivul pentru care este absolut indispensabil ca subiectul să fie plasat în condiţii experimentale, de laborator, unde psihologul poate uzita de un registru diversificat de metode, pentru a retuşa inerentele stângăcii ale dascălului şi a furniza o imagine mai complexă, mai veridică şi mai subtilă despre virtuţile creative ale elevului.

6. 2. METODE DE PSIHODIAGNOZĂ A CREATIVITĂȚII

"Ieşirea" pe teren a creativității se originează, deşi într-o manieră discutabilă, încă din 1869 prin F. Galton /9/, dar investigarea propriu zisă a creativității, ca acțiune de anvergură şi organizată dintr-o perspectivă novatoare (deşi perfectibilă), trebuie plasată aproximativ la mijlocul secolului nostru, în legătură cu cercetările lui J.P. Guilford.

Fără îndoială, orice acțiune formativă nu poate fi fondată şi organizată ştiințific fără să fie prefațată de un diagnostic serios şi multilateral.

În subcapitolul anterior au fost prezentați câțiva dintre indicatorii nespecifici ai creativității. Pe lângă aceştia, **există şi o serie de mijloace specifice**, care se structurează ca metode de sine stătătoare. Prezentarea lor judicioasă necesită gruparea acestora în două categorii distincte:

- metode pentru identificarea creativității copilului;
- metode pentru investigarea adultului cu performanțe creatoare certe.

Să le abordăm pe rând:

6.2.1. METODE PENTRU IDENTIFICAREA CREATIVITĂȚII COPILULUI

Exigențele epocii contemporane care cer coborîrea creativității din "turnul de fildeş" al celor aleşi pentru a o transforma într-un curent de o largă respirație, accesibil oricărui individ normal, ar părea un deziderat utopic şi exaltat, dacă nu am avea în vedere caracterul universal de distribuție al potențialului creativ în rândul populației normale. În consecință, promovarea creativității nu poate aştepta momentul manifestărilor creative evidente, **iar acțiunea de democratizare a creativității este de neconceput fără încercarea de a surprinde creativitatea, încă în faza ei germinativă**. Acest lucru semnifică polarizarea atenției către copil, mai precis către potențialul său creativ.

Decriptarea fenomenului creator, în general, îşi subordonează un portofoliu amplu de metode, unele de uzanță comună oricărui proces psihic, altele cu destinație specială pentru a deservi creativitatea. Există metode care sunt accesibile indiferent dacă se pune problema investigării potențialului creativ al copilului sau ale performanțelor creative realizate de adult. Evident, este vorba de **metodele tradiționale ale psihologiei** (observație, experiment, convorbire, chestionar, analiza produselor activității, studiul de caz etc.) **care trebuie ajustate în funcție de specificul fiecărei situații**. Să comentăm, în continuare, metodele cele mai frecvent invocate în psihodiagnoza creativității:

6.2.1.1.Analiza produselor activității

Această metodă are în vedere, atât activitățile desfăşurate de elevi la solicitarea şcolii, cât şi a celor realizate din inițiativă proprie. Concret, metoda uzitează de mai multe instrumente, dintre care vom aminti, spre edificare, doar două:

- **chestionarul Minnesota** care inventariază numai activitățile desfăşurate din inițiativă personală (dacă individul a scris un poem, a construit un aparat, a prezentat vreo comunicare ştiințifică, a publicat vreun studiu ştiințific, a realizat disecții etc.);
- **scalele de evaluare** ale lui J.L. Holland /10/ cu două variante: una concepută pentru a investiga **creativitatea artistică** (11 itemi), alta destinată **creativității ştiințifice** (cu 5 itemi). Să consemnăm, ca titlu informativ câțiva itemi reprezentativi pentru fiecare scală. Pentru depistarea creativității artistice: dacă persoana a fost premiată la diverse concursuri (de oratorie, pictură, sculptură, muzică etc.), iar pentru creativitatea ştiințifică, dacă ea a elaborat vreo comunicare pentru o manifestare ştiințifică, dacă a construit vreun dispozitiv sau aparat etc.

6.2.1.2. Studiul de caz (case study)

Este o metodă străveche, ce originează încă în opera aristotelică, dar a fost impusă în psihologie de A.Roe. Cazul poate fi reprezentat de o persoană, un fenomen sau o situație. În funcție de împrejurări, metoda poate fi adaptată, atât în scopuri de diagnostic cât şi de stimulare a creativității. În prima alternativă, este vorba de o investigație cât mai profundă a unui subiect prin mai

multe metode. Cazurile analoage sunt supuse analizei statistice, pentru a degaja unele concluzii, cu posibilitate de generalizare.

6.2.1.3. Metoda aprecierii (interevaluării şi autoaprecierii, autoevaluării)

Această metodă se utilizează de către profesori, părinţi sau de către subiectul însuşi. În literatura de specialitate se rulează, în mod frecvent, ideea după care profesorii sunt, de regulă, incapabili de a detecta şi estima corect potenţele creative ale elevilor. Cauza cea mai des incriminată este, aşa cum am mai arătat o veritabilă "inapetenţă" din partea majorităţii dascălilor în direcţia creativităţii. Această opinie erodantă contaminează şi, în consecinţă, va fi transferată şi elevilor (chiar şi celor mai creativi), aşa încât comportamentul divergent este adeseori proscris în şcoală (inclusiv printre elevi). Dar acest resort nu explică singur dificultăţile corpului profesoral de a identifica pe elevii lor creativi. După opinia noastră ceea ce se adaugă, în plus, este pedalarea preferenţială a profesorilor pe indicatori lacunari, unilaterali cum sunt notele şcolare. Cert este că elevii oricum se dovedesc mai abili decât adulţii (profesori, părinţi) în estimarea calităţilor creative ale colegilor. Metoda interaprecierii poate fi utilizată cu real succes, nu numai în domeniul şcolar, ci şi în alte sectoare de activitate.

După McPherson, S. Klein şi W.A. Owenns Jr., domeniul tehnic, de exemplu, poate beneficia din plin de virtuţile ei, mai ales cu privire la acele realizări valoroase care nu sunt cuantificabile, întrucât nu se pot obiectiva în produse.

Interaprecierea are o **dublă funcţionalitate**: pe de o parte, este un **mijloc de identificare a unor comportamente şi performanţe creative**, pe de altă parte, **constituie şi un criteriu extern de validare a rezultatelor obţinute prin intermediul testelor de creativitate**. Comparativ cu performanţa creatoare efectivă, metoda interevaluării oferă o validare mai puţin valoroasă (T.B. Sprecher /11/).

Există două **tipuri de validare**: cea **concurentă** (în care datele achiziţionate prin interevaluare sunt confruntate cu performanţele creative ale subiectului) şi cea **convergentă**, când

comparaţia se realizează între rezultatele interevaluării şi autoevaluării.

Concret, **metoda interaprecierii utilizează trei tehnici distincte** /12/:

- a desemnării cazurilor extreme (când în funcţie de un anumit criteriu, judecătorii trebuie să indice, în număr echitabil, care sunt primii şi ultimii dintre colegi (sau subalterni);
- a clasificării (când judecătorii îşi ierarhizează toţi coechipierii în funcţie de un parametru oarecare);
- şi, în fine, a evaluării propriu-zise (când judecătorii ghidaţi de o anumită exigenţă comportamentală sau performanţială, acordă note fiecărui individ din grup).

În urma unei interesante cercetări experimentale, realizată pe un lot format de 81 de ingineri, cercetători din domeniul metalurgiei, C. Făcăoaru (1974) a confirmat valoarea metodei interevaluării[2] în depistarea indivizilor creativi, cu toate subiectivismele sale inerente. S-a demonstrat, astfel, că interevaluarea şi autoevaluarea sunt două faţete ale aceluiaşi tot unitar al evaluării în general. Ca urmare, cu cât imaginea altora despre potenţele creatoare ale unui individ este mai favorabilă, cu atât este mai bună şi propria sa imagine.

6.2.1.4. Metoda testelor

Această metodă ocupă un loc privilegiat printre instrumentele de psihodiagnoză a creativităţii. După cum este ştiut, creativitatea a utilizat, într-o primă etapă, teste de împrumut, respectiv teste de inteligenţă. Ulterior, când s-a înţeles că sfera de influenţă a creativităţii depăşeşte cadrul strict al inteligenţei şi că are nevoie de un instrumentar propriu, au fost elaborate teste de creativitate, care de fapt erau teste de gândire divergentă. **Imperativul divergenţei continuă să domine şi astăzi diagnoza creativităţii**, deşi din punct de vedere teoretic se aclimatizează, tot mai frecvent, ideea conform căreia creativitatea depăşeşte cu mult graniţele gândirii divergente.

---

[2]Virtuţile acestei metode le-am probat şi noi prin intermediul testului sociometric de atitudini creatoare, care va fi prezentat în detaliu la locul potrivit.

Aproprierea cercetătorului de metoda testelor şi mai ales încercarea de a le ordona şi clasifica riguros şi exhaustiv, generează un sentiment de confuzie şi derută. Acest lucru se datoreşte, mai ales, numărului considerabil de teste elaborate deja în scopul decelării creativităţii, dar şi imposibilităţii noastre de a ne regla tempoul informaţiei în ritmul postulat de procesul lor alert de proliferare.

Înainte de a aborda problema în mod frontal, sunt necesare **câteva precizări**. Chiar şi autorii cei mai sceptici, ca de pildă B. Burt /13/ (care apreciază că testele de creativitate nu sunt în realitate decât variante "sui generis" ale testelor de inteligenţă generală), recunosc capacitatea lor de a sonda o zonă inaccesibilă altor probe. Există şi voci autorizate (A.Anastasi/14/), care susţin că testele de creativitate sunt încă în faza tatonărilor experimentale şi, prin urmare, nu li se poate acorda încă prea mare credit cu privire la capacitatea lor diagnostică. Alţi autori (A. Beaudot, 1973; Al. Roşca, 1981) chiar dacă recunosc o anumită valoare diagnostică pentru testele de creativitate, le contestă, în schimb, capacitatea lor prognostică.

Pentru a contrabalansa această deficienţă C.W. Taylor şi J.Holland (1964) propun aşa-numitele teste situaţionale, practicabile mai ales, la nivel universitar, prin care studentul trebuie să se confrunte cu o sarcină concretă (elaborarea de referate, studii) care să-i mobilizeze potenţele creatoare.

Desigur nu lipsesc nici opiniile favorabile, de un optimism necenzurat la adresa lor. Astfel, C. Erickson şi E.P. Torrance /15/ consideră că administrarea testelor de creativitate, la vârstă şcolară, poate avea valoare prognostică pentru creativitatea la vârsta adultă.

Fără a avea pretenţia de completitudine, vom oferi, în continuare, **o succintă comentare a principalelor baterii de teste** elaborate în scopul diagnozei creativităţii[3].

[3]Pentru a veni în sprijinul celor interesaţi în anexa 5 vom realiza şi o trecere în revistă a celor mai expresive teste de creativitate. În acest scop vom reproduce o sinteză recentă, realizată de U. Şchiopu în Rev. de psihologie, 1992, nr.3.

Metoda testelor de creativitate este dominată de bateria lui J.P. Guilford, celelalte baterii prestigioase existente (bateria Minnesota - E.P. Torrance şi colab.; bateria lui M.A. Wallach şi N. Kogan; bateria lui W.J. Jackson şi W.J. Getzels), deşi conţin şi piese originale sunt variante, mai mult sau mai puţin îndepărtate ale testelor elaborate de Guilford.

Bateria lui Guilford cuprinde numai probe verbale şi cu timpul limitat, ceea ce constituie o deficienţă, întrucât dezavantajează persoanele lipsite de abilităţi verbale şi, respectiv, cele care se caracterizează prin lentoare temperamentală. Oricum, apariţia ei constituie un moment de răscruce în destinul psihologiei creativităţii, care va inspira şi numeroase alte prestaţii de acelaşi gen. **Se administrază colectiv, începând cu vârsta pubertăţii**.

Bateria Minnesota (elaborată de E.P. Torrance şi colab.) retuşează parţial lacunele bateriei Guilford, întrucât **utilizează şi teste neverbale**. Concret, reuneşte trei mari categorii de probe: nonverbale, verbale cu stimuli nonverbali, verbale cu stimuli verbali. **Testarea se face colectiv**. Poate beneficia de acest set de teste orice persoană de la vârsta pubertăţii în sus.

Bateria lui M.A. Wallach şi N. Kogan aduce o serie de inovaţii în privinţa administrării probelor, motiv pentru care A. Beaudot /16/ îi consideră pe autorii ei ca fiind cei mai creativi din acest punct de vedere. Wallach şi Kogan nu agreează nici măcar denumirea de test atribuită acestor probe, iar ca administrare ei **propun prezentarea probelor într-o ambianţă relaxată, ludică, lipsită de orice judecată critică**. În plus, **aplicarea să se facă individual, cu timp liber şi răspunsuri orale**. Bateria cuprinde probe verbale şi neverbale, fiind **accesibilă începând cu pubertatea**.

Bateria W.J. Getzels şi W. Jackson, deşi nu excelează prin originalitate (multe teste fiind inspirate din cercetările lui J.P. Guilford şi R.B. Cattell) ea a avut meritul de a fi atras atenţia, tocmai prin lacunele prezente în organizarea experimentului (un deficit de eşantionare) asupra necesităţii de a respecta o serie de condiţii, în absenţa cărora rezultatele sunt denaturate. Probele acestei baterii sunt **accesibile de la vârsta adolescenţei**. Există

evident şi **alte baterii** (cea elaborată de Selier, T.I. Barkoszi, Fodor etc.), precum şi teste izolate asupra cărora nu vom insista acum, pentru a evita o serie de anticipări fastidioase.

6.2.1.4.1. Condiţii de aplicare

Aşa cum am mai subliniat şi în alte rânduri, modul de administrare a testelor de creativitate, ca de altfel a oricăror teste, în general, are profunde implicaţii de conţinut, întrucât îşi pune amprenta asupra însăşi obiectivităţii şi judiciozităţii rezultatelor.

În contextul aceluiaşi caracter lucrativ pe care dorim să-l conferim acestui capitol, ne vom permite să insistăm şi asupra acestor probleme.

În legătură cu **populaţia testată**, se pare că primul lucru pe care trebuie să-l avem în vedere este conturarea **clară şi precisă a obiectivelor** pe care le urmărim. Numai în funcţie de acestea vom putea să ştim exact dacă folosim un eşantion selecţionat sau nu şi sub ce aspect trebuie să fie el reprezentativ.

În ceea ce priveşte **vârsta cea mai propice** pentru testarea creativităţii, Ph.E. Vernon, G. Adamson şi D.F. Vernon /17/ o plasează **în intervalul 8,9-15 ani**, întrucât acum se pot practica metodele educative de masă cele mai ieftine. Sunt autori (R.A. Martinson şi C.M. Lessinger, 1960) care susţin că în cazul copiilor excepţionali, datorită precocităţii lor, administrarea de teste este oportună încă de la 4 ani şi jumătate.

Din perspectiva procesului de democratizare a creativităţii, ni se pare cu totul neinspirat să proclamăm un anume palier de vârstă ca fiind cel mai adecvat sondării creativităţii, pentru că, în realitate, totul depinde de situaţia concretă, de obiectivul care se urmăreşte. Nu este mai puţin adevărat că în perioada 14,15-18,19 ani, pe fondul înfloririi şi relativei stabilizări a structurilor de personalitate, creativitatea se poate exprima cu mai multă forţă şi acurateţe.

Referitor la **atmosfera de administrare a probelor**, alături de necesitatea îndeplinirii unor exigenţe elementare în desfăşurarea oricărui examen psihologic, atragem în mod deosebit atenţia, **asupra necesităţii unei perioade de familiarizare şi acomodare între subiecţi şi experimentator**, perioadă care nu se poate rezuma la instructajul dinaintea aplicării probe-

lor, oricât ar fi acesta de consistent, ci trebuie să aibe, la activ, cel puţin câteva întâlniri preliminare cu subiecţii. De pildă, dacă aceştia sunt elevi, rodajul necesar se poate realiza fie în timpul unui examen psihologic anterior, când li s-a administrat un alt gen de probe, fie prin implicarea psihologului în activitatea didactică sau alte activităţi cu elevii. Familiarizarea nu este suficientă, trebuie captată, în aceeaşi măsură, încrederea şi interesul subiecţilor pentru realizarea unui climat de seriozitate şi cooperare, întrucât testele de creativitate, prin însăşi structura lor neobişnuită, adeseori şocantă a itemurilor sunt pasibile de situaţii hilare, dezorganizante, care pot compromite examenul psihologic în totalitate.

Referitor la testele utilizate, trebuie alese acele probe care să corespundă din punct de vedere al vârstei, nivelului cultural al subiecţilor, dar care, în acelaşi timp, să suscite interes. Aşa de exemplu, din propria noastră experienţă de teren, credem că n-am dat dovadă de prea multă inspiraţie, atunci când la proba de îmbunătăţire a produsului am utilizat un cătel-jucărie. Având în vedere media de vârstă a eşantionului nostru (în jur de 18 ani) ar fi fost indicată o altă problemă care să se grefeze mai firesc în sfera de interese a subiecţilor. Întrucât, din cauza unor condiţii concrete, n-am mai putut reveni asupra stimulului respectiv, pentru a opera modificarea cuvenită, am fost nevoiţi să fructificăm datele obţinute astfel.

În acelaşi registru ideativ, menţionăm că pentru a alcătui bateria de teste pe care o vom utiliza este important să fie **cooptate probe cât mai variate**, deoarece aşa cum sesiza L. Rieben /18/ dacă recoltăm rezultate apropiate, vom avea posibilitatea să atingem un anumit nivel de generalitate, dimpotrivă dacă rezultatele sunt discordante, vom realiza măcar analize diferenţiate, interesante.

Când operativitatea constituie o condiţie "sine qua non" (ca de pildă în uzanţa orientării şcolare şi profesionale) credem că trebuie să manifestăm preferinţă pentru testele care se pretează administrării colective (cu izolarea pe cât posibil a tuturor deficienţelor inerente ei). În acelaşi timp, suntem de părere că setul de probe, datorită implicaţiilor majore de fond, **trebuie să îmbine**

într-un mod aproximativ echilibrat, testele neverbale cu cele verbale, precum şi testele cu timp liber cu cele cu timp limitat, după cum este imperios necesar să acopere toate componentele şi subcomponentele experimentabile ale creativităţii.

6.2.1.4.2. Cotarea rezultatelor

Problema cotării rezultatelor este o etapă costisitoare, cel puţin sub aspectul volumului de timp necesar. Autorii diferitelor teste de creativitate aduc de obicei şi precizări legate de cotarea rezultatelor la probele utilizate. În mod curent, pentru testele de creativitate (în realitate teste de gândire divergentă) **se calculează trei scoruri: de fluiditate (al cantităţii), de flexibilitate (al varietăţii) şi de originalitate (al calităţii)**.

Scorul fluidităţii este uşor de stabilit, după numărul total de răspunsuri date de subiecţi la proba în cauză, cu menţiunea că trebuie înlaturate acele răspunsuri care n-au nici o legătură cu itemul respectiv.

Scorul flexibilităţii se referă la numărul de categorii în care se pot încadra totalitatea răspunsurilor la un test. Întrucât se utilizează frecvent adaptări ale unor teste consacrate şi, ca urmare, nu se poate apela decât orientativ la ghidurile originale de cotare, este nevoie, pentru diminuarea subiectivismului, ca aceeaşi persoană să stabilească scorul respectiv pentru întregul eşantion.

Scorul originalităţii, implică gradul cel mai ridicat de dificultate în cotare, nu numai datorită unghiurilor diferite sub care este privită originalitatea în diversele publicaţii, cât mai ales travaliului laborios pe care îl implică în mod inevitabil. Există trei definiţii fundamentale pentru originalitate /19/:

- capacitatea de a da răspunsuri de frecvenţă statistică mică într-un ansamblu dat;
- capacitatea de a produce asociaţii între obiecte şi fenomene îndepărtate;
- capacitatea de a produce răspunsuri ingenioase.

În final, **se conturează două procedee de calcul pentru originalitate**: prin indicele de frecvenţă şi prin indicele de ingeniozitate.

Procedeul indicelui de frecvenţă cuprinde:

- alcătuirea unui tablou de distribuţie care să reunească totalitatea răspunsurilor date de subiecţii eşantionului la testul respectiv;
- stabilirea numărului de clase în care vom diviza distribuţia obţinută;
- realizarea acestei diviziuni în aşa fel încât fiecărei clase să-i corespundă un anumit indice de frecvenţă, cel mai mic (notat cu 1) pentru grupa răspunsurilor celor mai des utilizate, iar cel mai mare indice (care poate să difere în funcţie de opţiunile cercetătorului) pentru grupa cu răspunsurile mai puţin utilizate;
- atribuirea unui punctaj fiecărui răspuns în parte, având în vedere indicele de frecvenţă al clasei în care se încadrează;
- însumarea punctajelor obţinute la toate răspunsurile date de acelaşi subiect, pentru stabilirea scorului de originalitate realizat de el la testul respectiv.

Procedeul indicelui de ingeniozitate.

În general, derulează aproximativ aceleaşi etape ca în cazul precedent, cu deosebirea că are importanţă nu raritatea răspunsurilor ci ingeniozitatea lor, ingeniozitate care trebuie apreciată de către trei persoane (judecători), ce parcurg întregul ansamblu de răspunsuri acordând pentru fiecare răspuns (după clasa în care se încadrează) un anumit indice de ingeniozitate pe baza căruia se stabileşte un scor total de originalitate pentru subiect.

După opinia noastră, în consonanţă cu părerile lui E.P. Torrance, A.J. Cropley ş.a. **credem că stabilirea originalităţii prin procedeul indicelui de frecvenţă este mijlocul cel mai adecvat**, motiv pentru care l-am adoptat şi noi în decodificarea rezultatelor.

În acelaşi timp, **vor trebui găsite procedee mai operative de calculare a originalităţii**, ceea ce ar însemna un progres remarcabil în privinţa bugetului de timp, cu toate consecinţele care decurg de aici. Scorurile în sine au un caracter pur constatativ, semnalând doar o anumită stare de fapt, fără a fi

capabile să ofere explicații cauzale asupra fenomenului în studiu, ele fiind doar un prolog al etapei interpretative care urmează.

În afara celor trei scoruri (de fluiditate, flexibilitate şi originalitate) **se recomandă şi determinarea unor scoruri intermediare** care să le cupleze două câte două, până la epuizarea tuturor combinațiilor posibile.

Calitatea etapei interpretative este condiționată şi de calcularea unor coeficienți de corelație între rezultatele obținute, fără de care nu se poate realiza o prelucrare statistică temeinică. În fine, interpretarea propriu-zisă, respectiv convertirea cantității în calitate şi atribuirea pentru cifrele obținute a unor semnificații cu valoare psihologică, presupune coroborarea rezultatelor furnizate de toate metodele (şi nu doar de cea a testelor). Această secvență constituie, de altfel, piatra de încercare a oricărei cercetări experimentale autentice.

6.2.1.4.3. Problema validării

Fără să intrăm în detalii, doar orientativ, putem spune că problema validării testelor de creativitate este în continuare o chestiune deschisă, susceptibilă de perfecționare.

Există două mari tipuri de validare: predictivă şi concurentă. **Prima** presupune un traseu lung şi dificil, care durează un şir îndelungat de ani, până ce pesoanele desemnate drept creative prin teste (sau alte metode de diagnostic) vor proba acest lucru prin produse creative de valoare. **A doua**, respectiv validarea concurentă, presupune investigarea unor persoane cu manifestări creative atestate social şi constă în stabilirea corelației existente între rezultatele la teste şi creațiile lor.

Se vorbeşte curent de validarea testelor de creativitate prin confruntarea lor cu alte metode, de pildă, cu metoda interevaluării despre care am mai vorbit. Problema este însă controversată, unii autori neagă, alții dimpotrivă susțin, cu stăruință, rolul metodei interaprecierii în diagnosticul potențialului creativ şi, implicit, în validarea rezultatelor la aceste teste (D. Harris, E.E. Jones, la noi C. Făcăoaru ş.a.). Aşa cum am mai arătat, chiar în spațiul capitolului de față, există şi încercări de confirmare a metodei interevaluării prin validare convergentă şi anume prin stabilirea corelației dintre interevaluare şi autoevaluare. După

cum remarcă C. Făcăoaru /20/, rezultatele sunt neunitare, unii cercetători obțin corelații nesemnificative, alții dimpotrivă stabilesc corelații înalt semnificative (V.E. Williams, D.A. Sieler, J.G. Haneman, A.P. O.Reily). În studiul experimental, despre care am mai amintit, autoarea respectivă a obținut corelații semnificative, atât între interevaluare şi performanța creativă (validare concurentă), cât şi între interevaluare şi autoevaluare (validare convergentă), ceea ce confirmă, încă odată, aportul lor în procesul de validare a acestui gen de teste. Asimilarea metodei interevaluării în învățământ (domeniu care ne interesează în mod expres) a demonstrat, adeseori, un ascendent al elevilor asupra profesorilor în ceea ce priveşte capacitatea lor de estimare a potențelor creative. Explicația trebuie căutată în faptul banal că elevii fiind mai mult timp împreună şi în condiții din cele mai diverse, dobândesc o abilitate suplimentară în a se aprecia între ei din punct de vedere al creativității. Această aserțiune nu trebuie să degenereze într-un optimism exagerat, întrucât aşa cum sesizam cu alte ocazii şi cum o atestă o serie de studii (K. Yamamoto, 1964; R.E. Rippley, 1966) elevii, în general, nu sunt capabili de nuanțări, de aceea aprecierile lor sunt globale, schematice, fără consistență şi culoare. Astfel, în clasele mici, ei se referă mai ales la plenitudinea lucrului făcut, iar în clasele mari la valoarea socială a produsului. Acest fenomen a fost constatat şi de noi cu ocazia utilizării testului sociometric de atitudini creatoare.

Deficitul de care sunt suspectați profesorii, în evaluarea elevilor creativi, se datorează, aşa cum am mai semnalat, mai ales unor carențe atitudinale, întrucât după W.J. Getzels şi W.P. Jackson, C.W. Taylor ş.a. adeseori profesorii manifestă atitudini puțin binevoitoare, chiar subiective la adresa elevilor creativi: "În clasă, opinează P. Foulquié /21/, elevul creativ apare adesea ca o amenințare. O amenințare pentru disciplină şi pentru ordine mai întâi, apoi o amenințare pentru cursul profesorului".

Din păcate, lacunele afişate de literatura de specialitate străină, au fost decelate şi în comportamentul dascălilor români (A. Stoica, M. Caluschi ş.a.). Semnalând rolul propulsor sau, dimpotrivă, frenator exercitat de atitudinea profesorilor asupra creativității elevilor, A. Stoica /22/ atrage atenția, cu legitimă seriozi-

tate: "copiii simt ori conştientizează expectanţele dascălilor şi atunci ei se conformează dând curs unui gen de profeţie nefastă. Evident, profeţia ar fi în serviciul elevilor dacă profesorul ar porni de la o uşoară supraevaluare a posibilităţilor elevului sau cel puţin dacă s-ar strădui să o mimeze".

Fără a transforma aceste constatări în prejudecăţi, considerăm că semnalarea lor este indispensabilă în vederea organizării unor strategii adecvate pentru surmontarea lor.

6.2.2. METODE PENTRU INVESTIGAREA ADULTULUI CU PERFORMANŢE CREATOARE CERTE

În afara unor metode comune pentru identificarea creativităţii, indiferent dacă este vorba de potenţialul creativ sau de creativitatea manifestă (metoda testelor, a interevaluării, studiul de caz etc.), **sondarea adultului creator implică şi o serie de metode specifice**. Fără să poposim prea mult asupra lor, doar ca titlu informativ, le vom puncta pe cele mai importante /23/:

6.2.2.1. Metoda biografică

Este o subspecie a interpretării, la capătul căreia **se obţine profilul psihologic al unui individ. Pentru a recolta informaţiile necesare ea poate proceda longitudinal sau retrospectiv**. După B.M. Kedrov, desfăşurarea acestei metode este similară cu munca de reconstrucţie a arheologului care încearcă din fragmente disparate să reconstituie întregul.

În contextul de faţă, o pondere deosebită o are studiul detaliat al unor mari personalităţi creatoare, prin utilizarea tuturor documentelor existente despre ele (biografii, enciclopedii, corespondenţă, jurnale etc). De notorietate este studiul realizat de C. Morris Cox (1926), care a reuşit împreun„ cu doi asistenţi zeloşi să adune un material documentar imens, reunind peste 6000 de pagini, care a constituit baza de pe care trei psihologi au stabilit retrospectiv nivelul intelectual pentru un număr de 300 de genii. Nu mai puţin renumită este şi cercetarea lui B.M. Kedrov (1969) asupra lui Mendeleev.

Metoda biografică **se subdivide**, la rândul ei, **în analiza biografiei individului şi ancheta statistico-biografică**. Datorită imixtiunii instrumentului statistic, acesta din urmă se pretează unor generalizări, cu posibilitatea de a jalona profiluri ale creatorilor (pe vârste şi domenii de activitate), care sunt confruntate cu cele ale unor persoane identice ca profesiune, vârstă, pentru a decide dacă acestea din urmă sunt creative. Lucrări de referinţă în acest domeniu au realizat şi J. Rossman, S.L. Pressey, A. Roe, C.W. Taylor, A.G. Kovalev, J. Jewkes, la noi Al. Roşca ş.a.

6.2.2.2. Metoda longitudinală

Este **subordonată celei biografice, având ca deziderat** comun tot **schiţarea profilului psihologic al unei persoane**. Nota care separă cele două metode se referă la **tehnica de recoltare a informaţiilor aferente**, în cazul de faţă ele sunt consemnate **pe măsura derulării fenomenului**.

Aşa cum arătam şi la începutul acestei lucrări, celebru în acest sens este studiul lui L.M. Terman care a demarat în deceniul al III-lea al secolului nostru, având ca punct de plecare un lot de aproximativ 250.000 de copii, din care au fost selecţionţi după QI un număr de 1.500 subiecţi (cei mai dotaţi), subiecţi care, periodic, au fost retestaţi timp de mai multe decenii, chiar şi după moartea animatorului său. Remarcabilă este şi cercetarea americană "Project Talent" (1960), iniţiată de J.C. Flanagan, pe un eşantion format din 440.000 elevi, ce au beneficiat de mai multe reexaminări (după 5, 10, 15, 20 de ani).

6.2.2.3. Metoda caselor de evaluare (assesment house)

Această metodă a fost elaborată de F. Barron /24/ si constă în organizarea la sfârşit de săptămână (de vineri după amiază până duminică) a unui sejur pentru grupuri de câte 10 persoane (de formaţie eterogenă). În răstimpul celor trei zile, petrecute împreună, echipei de evaluatori i se oferă cele mai diverse situaţii naturale pentru a studia comportamentul subiecţilor respectivi. Dar lucrurile nu se opresc aici, întrucât participanţii sunt supuşi şi unei examinări mai complexe prin intermediul unor metode speciale: teste, chestionare, covorbiri etc. Un surplus de savoare aduc acestor petreceri la ţară întreaga gamă

de şarade, competiţii, improvizaţii, programe artistice şi jocuri distractive ce sunt organizate. În fiecare seară se face un bilanţ pentru ziua respectivă, iar la finele întregului interval, cu ajutorul instrumentului statistic, se desprinde şi o concluzie finală.

La capătul acestei incursiuni metodologice, se degajă câteva observaţii. Sub aspectul identificării, **creativitatea beneficiază actualmente de un arsenal bogat de metode care oricând poate legitima iniţierea unei investigaţii de teren.**

Dar dincolo de aceste achiziţii pozitive, **psihodiagnoza creativităţii** nu numai că **este o acţiune perfectibilă**, cu insule albe, nedefrişate încă, dar şi o acţiune care necesită o serie de revizuiri şi retuşări chiar şi pentru "zonele" ce păreau deja cucerite. Principalul punct vulnerabil în acest domeniu îl constituie poziţia privilegiată de care se bucură metoda testelor în diagnosticul creativităţii şi în cadrul ei, favorurile care se acordă încă gândirii divergente, ceea ce constituie o îngrădire abuzivă pentru o investigaţie de asemenea anvergură cum este cea a creativitaţii.

Prin urmare, **perfecţionarea diagnosticului ei trebuie să urmărească două obiective prioritare: unul de elaborare a unor instrumente noi**, care să surprindă faţetele mai puţin investigate ale creativităţii (trăsături noncognitive de personalitate, aptitudini speciale etc) şi altul, **de restructurare a atitudinii faţă de metodele şi instrumentele existente deja în cercetarea psihologică**, pentru a le asimila şi adapta, cu mai multă receptivitate şi curaj, în practica uzuală a creativităţii (probe de comportament, probe proiective, teste sociometrice etc).

Deşi printre metodele de psihodiagnostic a creativităţii, testele sunt cele mai elaborate şi mai frecvent utilizate, nu înseamnă că ele sunt scutite de unele ameliorări, ca urmare, în viitor pentru a evita o serie de disfuncţionalităţi nedorite, este necesară elaborarea lor defalcat, pe vârste. La fel de importantă este şi exigenţa de-a nu utiliza nici un test străin, fără ca în prealabil să-i validăm calităţile pe eşantioane reprezentative pentru populaţia de la noi.

Fără îndoială, democratizarea creativităţii necesită focalizarea, cu preponderenţă (dar nu cu exclusivitate), a diagnosticului ei către potenţialul creativ al copilului, în cele mai elocvente

paliere de evoluţie ontogenetică. Aceasta înseamnă că trebuie investigat nu numai potenţialul creativ general, prezent la orice individ normal, dar şi potenţialul creativ specific care rezultă prin angajarea aptitudinilor speciale, aptitudini ce conferă contur şi culoare fondului iniţial nediferenţiat. Numai aşa vom putea, ca având drept obiectiv statornic valorificarea potenţelor masei, să acordăm deferenţa necesară elitelor umane.

Pentru uzul cotidian al psihodiagnozei **este necesară şi elaborarea unor lucrări teoretice şi ghiduri aplicative**[4] care să furnizeze celor interesaţi, premisele teoretice şi strategiile metodologice inerente muncii de teren. Întrucât modalităţile de cotare pentru unii factori ai creativităţii sunt încă destul de anevoioase, fiind mari consumatoare de timp, trebuie repliate eforturile în direcţia simplificării actualelor procedee de prelucrare, sau descoperite altele noi. Oricât de laborioase şi de competente ar fi în străinătate, prestaţiile pe această temă, translaţia lor la particularităţile etnice ale populaţiei din România invită la circumspecţie şi prudenţă.

Emulaţia şi generozitatea cu care au debutat cercetările creatologice la noi, în ultimele două decenii, probează seriozitatea şi pertinenţa cu care cercetătorii români au înţeles să răspundă acestor imperative.

---

[4]"Ghidul practic de evaluare a creativităţii" elaborat de A. Stoica-Constantin şi M. Caluschi în 1989, sub egida Centrului de ştiinţe sociale al Universităţii din Iaşi, ar trebui reeditat, pentru a-i asigura o difuzare corespunzătoare.

6.3. PROIECTUL UNUI MODEL DE PSIHODIAGNOZĂ A CREATIVITĂȚII

"Să ai curajul de a schimba lucrurile care se pot şi trebuie schimbate, forța de a accepta ceea ce nu poate fi schimbat şi înțelepciunea de a face distincția între ele două"

Adagiu oriental

6.3.1. SCHIȚA UNOR PREMISE TEORETICE ŞI EXIGENȚE METODOLOGICE GENERALE

Depistarea şi stimularea creativității ca imperativ major al epocii contemporane, **implică restructurarea imaginii şi atitudinii noastre față de creativitate şi diagnoza ei**. În sprijinul acestei restructurări, **invocăm câteva premise teoretice, secondate de tot atâtea exigențe metodologice generale**:

A1 - **Creativitatea** este un fenomen "sui generis", **care mobilizează într-o sinteză dinamică o multitudine de factori (psihologici, biologici, sociali) şi care are o existență distinctă ce depăşeşte sfera de influență a oricăruia dintre factorii implicați** (nu numai inteligența - gândirea convergentă), ci şi gândirea divergentă, ambele fiind condiții necesare, dar nu şi suficiente, cu rol preponderent instrumental;

A2 - **Ca revers metodologic** această aserțiune reclamă acceptarea ideii după care **diagnosticul creativității** nu se poate face nici numai în termeni de coeficient intelectual (QI depistat prin testele de inteligență tradițională) şi nici chiar în termeni de gândire divergentă, ci **necesită o constelație cât mai diversă de metode** (fie că este vorba de adoptarea unor metode curente de psihodiagnostic, fie că este vorba de elaborarea unor metode special destinate).

B1 - **Creativitatea nu este apanajul exclusiv al persoanelor geniale** (cum credeau Th. Simon, W. Stern ş.a.) care au făcut epocă prin creațiile lor, **ci şi a oricărei persoane care a probat o "experiență creativă"** (M.I. Stein), respectiv care a

ajuns la rezultate cunoscute, dar pe căi proprii, mai economicoase şi mai elegante sau care au ajuns la rezultate noi, originale, dar a căror valoare este strict individuală şi nu socială. (L.I. Thurstone, E.P. Torrance, C. Rogers, A. Miel, J.S. Bruner, J.C. Wilson, D.P. Ausubel ş.a.). Altfel spus, **creativitatea este prin urmare "o potențialitate umană normal distribuită"** (L. Steinberg /25/, J.P. Guilford, M.I. Stein, G. Kneller, C.W. Taylor ş.a.) în rândul populației **ceea ce înseamnă că orice individ normal, într-un mediu educativ şi social stimulativ, poate fi creativ într-un domeniu oarecare (indiferent de nivelul la care se plasează) dacă acest domeniu corespunde potențelor şi aspirațiilor sale** (C.W. Taylor, E.P. Torrance, C. Moustakas, V. Loewenfeld, M.H. Williams, S.L. Rubinstein, N.S. Leites, V.H. Measiscev, A.G. Kovalev ş.a.);

B2 - **Pe plan aplicativ**, aceasta înseamnă că **diagnosticul creativității trebuie să se transforme într-o acțiune cu caracter de masă** care, fără să neglijeze elitele (ci dimpotrivă să le ofere condiții optime de dezvoltare şi manifestare), trebuie să aibe în vedere şi individul obişnuit, care beneficiind de o acțiune concentrică, special dirijată pe linia unui comportament creator (dat fiind şi pârghiile compensatorii ale creativității pe un teren cu inteligență medie), poate obține rezultate mai bune în activitatea pe care o desfăşoară;

C1 - Adoptarea criteriului individual (intraindividual) în evaluarea creativității, lărgeşte aria ei de acțiune şi într-un alt sens, **întrucât alături de vârsta adultă, creativitatea este prezentă şi în universul copilăriei**, definitorie fiind aici descoperirea şi nu invenția (E.P. Torrance), descoperire care semnifică un progres în evoluția copilului şi nu neapărat o achiziție cu valoare socială.

C2 - **Corolarul metodologic** al acestei supoziții sugerează **necesitatea de a deplasa centrul de greutate în diagnoza creativității, de la investigarea adultului, cu performanțe creatoare, spre copil în general,** pentru a putea identifica şi stimula, încă de timpuriu, imensul zăcământ natural care se află tezaurizat la această vârstă. Primele tentative de diagnostic, în scopul fundamentării acțiunilor de stimulare şi mai puțin a celor de

prognostic, trebuie să debuteze, cu mijloace adecvate vârstei, încă din perioada preşcolară, pentru ca apoi acţiunea să înainteze din ce în ce mai organizat. Evident, acest optimism educativ nu trebuie să degenereze în credinţa că putem face din fiecare copil un geniu. Ceea ce stă în puterea educaţiei este de a nu pierde şi mai ales de a promova, de timpuriu, orice mlădiţă creatoare.

D1 - **Descifrarea esenţei creativităţii**, a acestui fenomen complex şi proteic, **comportă patru direcţii de abordare**: din punct de vedere al produsului, procesului, comportamentului şi personalităţii creatoare (S.E. Golann /26/; M. Rhodes /27/; R. Mooney /28/ ş.a.);

D2 - Rezultă că din perspectiva şcolii, **diagnosticul creativităţii trebuie să fie dirijat, cu predilecţie (dar fără a neglija celelalte aspecte), asupra personalităţii individului şi, în special, al potenţialului creativ existent** (deşi în grade diferite) în structura oricărui individ normal.

E1 - Cu toate că efortul de promovare a creativităţii trebuie să aibă un caracter de permanenţă pe întregul traseu ontogenetic al individului, **din perspectiva configuraţiei actuale a învăţământului, optăm pentru început în favoarea concentrării acţiunilor legate de creativitate, îndeosebi către individul aflat între 14, 15 - 18, 19** ani. În sprijinul acestui principiu se profilează trei argumente:

E2 - **Începând cu vârsta de 14, 15** ani (când debutează treapta liceală) **personalitatea individului este deja închegată în articulaţiile ei majore**, curba de evoluţie a tuturor proceselor psihice intră într-un stadiu de relativă împlinire şi consolidare, iar **fenomenul creativ**, după numeroasele sale meandre de la vârstele anterioare, **cunoaşte**, în mod natural (chiar şi în absenţa unor acţiuni deliberat conduse), **un puseu evident**, cu posibilităţi predictive pentru reuşita de la vârsta adultă;

E3 - Preferinţa pentru acest interval de vârstă se legitimează şi datorită faptului că **majoritatea populaţiei şcolare se confruntă acum cu două momente de răscruce**, ce reverberează decisiv asupra destinului profesional al individului (**admiterea la liceu** şi, în perspectivă, **scadenţa opţiunii profe-**

sionale), momente care trebuie asistate prin eforturi educative suplimentare;

E4 - În fine, atenţia sporită pentru această perioadă ontogenetică se justifică şi prin aceea că **se înlătură astfel drumul lung şi costisitor al validării predictive**, care urmăreşte subiecţii în mod consecvent un şir îndelungat de ani, până când creativitatea se manifestă în forme evidente. Deşi suntem conştienţi de bogăţia şi subtilitatea datelor ce le pierdem operând o asemenea simplificare, credem totuşi că în condiţiile învăţământului românesc, în care nu există deocamdată o acţiune organizată şi de amploare pentru investigarea şi stimularea creativităţii, focalizarea eforturilor spre intervalul 14, 15 - 18, 19 ani poate depăşi, pe moment, lacunele existente în vederea valorificării plenare şi a generaţiilor angajate deja în fluxul educativ;

F1 - **Surprinderea fenomenului creator** în complexitatea, subtilitatea şi ineditul traictoriei sale de evoluţie, **reclamă o mare diversitate de metode**, unele procedee naturale, altele special create (artificiale A.W. Astin). Mai precis, în **diagnoza creativităţii sunt utilizate toate metodele cunoscute şi practicate în psihologie, la care se adaugă o serie de metode specifice** (testele de creativitate, metoda "caselor de evaluare" etc.);

F2 - Testele tradiţionale de inteligenţă mobilizează în special gândirea convergentă (chiar dacă în virtutea coeziunii fiinţare a personalităţii nu se poate izola, în stare pură, o singură dimensiune). Ca urmare, testele de creativitate (în fapt de gândire divergentă) reprezintă o achiziţie meritorie în diagnoza creativităţii, constituind o întregire logică, complementară a testelor de inteligenţă. Cu toată importanţa lor, testele de gândire divergentă nu epuizează arsenalul probelor de creativitate, mai mult decât atât, **perfecţionarea diagnosticului creativităţii va trebui să şi replieze şi concentreze eforturile, nu în direcţia suplimentării testelor de gândire divergentă** şi aşa în număr terifiant, **în elaborarea unor teste noi, originale (teste de aptitudini, aptitudini etc.)**. În acelaşi scop, este necesară mai multă îndanie şi iniţiativă pentru adoptarea şi **adaptarea în serviciul creativităţii a unor teste şi probe deja elaborate şi validate**

(teste proiective, teste sociometrice, chestionare de personalitate, probe de comportament etc.).

6.3.2. PREZENTAREA EXPERIMENTULUI

În prelungirea paradigmelor de mai sus, strădania noastră imediată va fi canalizată asupra modelului de psihodiagnostic conceput de noi din dorința de a surprinde creativitatea de pe poziția celor mai evocatoare dimensiuni experimentabile ale personalității, dar, în același timp, și pentru a oferi acțiunii educative, în general (dar și celei de orientare școlară și profesională, în particular), o strategie diagnostică mai completă și mai accesibilă.

Eșafodajul teoretic care a inspirat acest proiect experimental **își revendică precursorii în concepția de sorginte personalistă, tot mai frecvent vehiculată în ultima vreme, dar care nu exclude concepția factorială a lui J.P. Guilford, ci o subordonează ca pe un instrument concret de lucru.**

De pe pozițiile creatologiei românești, **viziunea noastră are cele mai multe afinități cu teoria bifactorială a creativității elaborată de P.Popescu Neveanu (1971).**

În esență, **modelul de psihodiagnostic elaborat de noi este destinat investigării potențialului creativ, care ipotetic reunește într-o manieră operațională și extrem de schematic prezentată următoarele componente: gândire divergentă (GD), gândire convergentă (GC), aprehensiune (Ap), rezonanță intimă (RI) și atitudini creatoare (At.C.).** Extinderea "formulei" de creativitate dincolo de granițele gândirii divergente ni s-a părut obligatorie din perspectiva orientării personaliste, încercând astfel să furnizăm un echivalent experimental, mai elocvent decât cele existente pentru această concepție. **Pentru validarea acestei strategii am organizat un experiment pe un lot format din 169 de elevi din clasa a XI-a**, provenind din șase clase (câte două pentru fiecare din cele trei licee vizate): unul teoretic, altul energetic și altul de industrie ușoară. Ne-am străduit ca eșantionul nostru să fie reprezentativ, atât sub aspect cantitativ,

cât și calitativ (nivel de instrucție, origine socială, potențiai creativ etc.).

6.3.2.1 Metodele utilizate

Înainte de trecerea în revistă a metodelor pe care le-am utilizat în cercetarea noastră, suntem datori cu **unele precizări.**

Întrucât creativitatea este o rezultantă a întregii personalități, pare anodină observația că șansele de a surprinde această realitate caleidoscopică cresc cu cât este utilizată o gamă cât mai amplă și mai diversificată de metode. Evident că nu tot ce se referă la creativitate se pretează cuantificării, dar **ne-am străduit să acoperim cele mai elocvente dimensiuni abordabile ale creativității.**

Având în vedere că scopul central al demersului nostru metodologic este subordonat unei acțiuni educative cu caracter de masă, în care economicitatea și operativitatea nu se pot neglija, am fost nevoiți să recurgem la unele subterfugii și compromisuri care nu au prejudiciat însă, în mod semnificativ, rezultatele investigației. Așa de pildă, deși suntem convinși de superioritatea incontestabilă a administrării individuale a probelor față de cea colectivă am acordat, din motivele mai sus menționate, extensiune alternativei colective. În schimb, am reușit să îmbinăm în cadrul setului de probe utilizate, un număr echilibrat de teste cu timp liber și timp limitat, precum și teste verbale cu teste neverbale (acestea din urmă pentru a egaliza, într-o anumită măsură, șansele tuturor subiecților, indiferent de formula lor temperamentală sau gradul lor de cultură și școlarizare).

Concret, bateria noastră, chiar dacă nu este originală în totalitate cu privire la piesele ei componente, este cel puțin personală în modul lor de asamblare. Din dorința de a inventaria cât mai judicios testele utilizate vom adopta ca fir călăuzitor cele cinci componente ce populează, după opinia noastră, potențialul creativ general:

6.3.2.1.1. Pentru gândirea divergentă

Q.G.D. este coeficientul de gândire divergentă, rezultat global pentru cele 12 cote obținute cu ajutorul unui număr de 10 teste destinate investigării acestei componente. **Mai precis, pentru fiecare din calitățile gândirii divergente (după**

J.P. Guilford), investigate în mod curent (originalitate, flexibilitate, fluiditate), bateria noastră cuprinde câte 4 teste (două verbale şi două neverbale; două cu timp liber şi două cu timp limitat).

Setul respectiv s-a străduit, de asemenea, să acopere şi toate subcalităţile fiecărei componente fundamentale (aşa cum rezultă din anexa 6).

6.3.2.1.2. Pentru gândirea convergentă

Q.G.C. sau coeficientul de gândire convergentă, este expresia de sinteză a cotelor pe care le-am obţinut prin utilizarea a două teste de inteligenţă: matricele progresive ale lui Rawen (test neverbal) şi testul verbal de inteligenţă (elaborat de I. Holban)[5].

Ideea includerii gândirii convergente în structura potenţialului creativ ne-a încolţit timid, în legătură cu afirmaţia lui G. de Landsheere /29/, care recomandă conceperea a două baterii distincte de teste: una care să deceleze un QIC (coeficient de inteligenţă convergentă, corespunzător cotientului intelectual tradiţional) şi alta, care să depisteze Q.I.D (coeficient de creativitate). Tentaţia a crescut, însă, datorită opiniilor formulate de C.W. Taylor, J. Holland, L. Rieben, M. Bejat /30/, A. Stoica /31/, M. Roco /32/. Iată, de exemplu, ce afirma M. Bejat în acest sens: "capacitatea de gândire divergentă şi de sinteză sunt o condiţie necesară, dar nu şi suficientă a creativităţii, aceasta implicând şi o bună dezvoltare a capacităţii de gândire convergentă şi de analiză". Realitatea este că oricâtă scrupulozitate şi prudenţă am manifesta la adresa inteligenţei tradiţionale, trebuie să recunoaştem, aşa cum am mai menţionat, rolul ei decisiv în acumularea de cunoştinţe, fără de care mecanismul mental, oricât de utilat ar fi, funcţionează în gol. La capitolul rezervat factorilor psihologici ai creativităţii, am furnizat temeiurile cantitative necesare pentru a valida oportunitatea includerii gândirii convergente în textura creativităţii.

[5]Primul a fost aplicat cu timp limitat (30'), iar celălalt cu timp liber.

6.3.2.1.3 Pentru aprehensiune

Q. Ap., adică coeficientul de aprehensiune (stil perceptiv) este rezultatul raportului dintre răspunsurile sintetice şi cele analitice, obţinute prin aplicarea testului Rorschach.

Cooptarea stilului perceptiv (ca de altfel şi al rezonanţei intime) în formula de investigare a potenţialului creativ, ne-a fost sugerată de actualitatea abordării stilistice a personalităţii (G. Witkin, G. Shouksmith, D. Wolitzky, D.T. Campbell, G.S. Klein, W. Scott, P. Warr, A.I. Atkins, J. Bieri, R.W. Gardner, A.R. Scoen, la noi M. Bejat ş.a.). În consecinţă, ne-am propus să stabilim în ce măsură stilurile cognitive sunt căi suplimentare de acces către descifrarea creativităţii.

Din dorinţa de a transforma testul Rorschach într-un instrument mai accesibil, pe măsura sarcinilor educative curente, ne-am permis să operăm unele simplificări care, deşi ne-au privat de nuanţele aferente variantei originale, au oferit totuşi o aproximare satisfăcătoare asupra componentelor vizate (stil perceptiv, rezonanţă intimă). Concret, din cele 10 planşe ale originalului, am selecţionat doar cele trei planşe multicolore (care ni s-au părut şi cele mai complexe sub raportul conţinutului). Cu ajutorul unui aspectomat (sau aparat de proiecţie) aceste planşe au fost prezentate pe rând (fiecare în câte patru poziţii). Aplicarea s-a făcut colectiv, cu timp limitat (câte două minute pentru poziţiile de bază şi câte un minut pentru simetricele lor, în total şase minute de planşă). După administrarea integrală a probei, s-a reluat proiectarea lor, solicitându-se subiecţilor, pentru fiecare răspuns dat, precizări suplimentare. Astfel, pentru determinarea aprehensiunii (a raportului dintre analiză şi sinteză), s-au cerut explicaţii cu privire la aşa-numita locaţie (dacă răspunsul este parţial sau global). Concret, subiecţii trebuie să noteze după fiecare răspuns litera "G" dacă răspunsul i-a fost inspirat de toată figura, litera "P" dacă răspunsul este parţial (dar cuprinde peste 60% din figură) şi litera "D" dacă răspunsul se referă la un detaliu care să evoce sub 60% din planşă.

Pentru determinarea cotei de stil perceptiv (aprehensiune) reprezentat prin raportul dintre sinteză (G) şi analiză (D), am asimilat răspunsurile "P" lui "G" şi am calculat

raportul G/D. După aceea am divizat distribuția tuturor acestor indicatori pentru intreg eşantionul în cinci intervale, acordând punctajul corespunzător pentru fiecare valoare obținută, ținând cont de intervalul în care se încadrează. Ierarhia pe care am adoptat-o a avut la bază opinia confirmată experimental de M. Bejat /33/, după care tipul de percepție influențează creativitatea în următoarea ordine descrescătoare: cel mai mult tipul mixt (sintetico-analitic), motiv pentru care a fost pus în corespondență cu intervalul de punctaj maxim (5 puncte), apoi tipul sintetic (notat cu 4 puncte), tipul hipersintetic (care a primit 3 puncte), tipul analitic (notat cu 2 puncte) şi tipul hiperanalitic (cu numai 1 punct).

6.3.2.1.4 Pentru rezonanța intimă

Q.R.I., sau coeficientul de rezonanță intimă este expresia raportului dintre intratensiune[6] şi extratensiune. Pentru a determina tipul de rezonanță intimă am apelat tot la testul Rorschach în varianta pe care am expus-o mai sus.

Traseul de desfăşurare este până la un punct absolut analog cu cel pe care l-am descris mai înainte, cu deosebirea că atunci când se reia prezentarea planşelor se solicită subiecților să aducă, după fiecare răspuns dat, în afara precizărilor necesare pentru a determina cota de stil perceptiv şi aprecieri cu privire la aşa-numiții determinanți, adică referitor la elementul care i-a inspirat mai mult soluția pentru care a optat: mişcarea (K), culoarea (C), forma (F). Întrucât rezonanța intimă semnifică raportul dintre mişcare şi culoare (prima desemnează intratensiunea, iar cea de-a doua extratensiunea) am calculat raportul K/C. În continuare, maniera de despuiere a rezultatelor reeditează, oarecum, strategia pe care am utilizat-o în cazul aprehensiunii.S-au folosit şi de această dată 5 intervale corespunzătoare celor 5 tipuri de rezonanță intimă, care în ordinea importanței lor pentru creativitate, desfăşoară următoarea ierarhie: ambiegal (K=C); intratensiv (K>C); extratensiv (C>K); quartativ (0C/1K, 1C/0K); quartat (K=0, C=0). Întrucât, coform datelor furnizate de M. Bejat /34/, quartativii

[6]Din consecvență cu terminologia lui H. Rorschach, vom utiliza termenul de intratensiune, chiar dacă M. Bejat preferă pe cel al lui C.G. Jung de introversiune.

şi quartații nu furnizează subiecți creativi, au fost notați cu acelaşi punctaj, de numai 1 punct. În această situație, au rezultat următoarele intervale:pentru tipul mixt (ambiegal) punctaj maxim (4 puncte); pentru intratensiv (3 puncte); pentru extratensiv (2 puncte); pentru quartativ şi quartat (1 punct pentru fiecare).

6.3.2.1.5. Pentru atitudinile creatoare

Q.At.C. este coeficientul de atitudini creatoare şi reprezintă cota globală pe care am obținut-o prin aplicarea unui test sociometric de atitudini creatoare. După cum ne-o sugerează însăşi denumirea probei, pentru a depăşi neajunsurile care se semnalează în diagnosticul creativității, prin pedalarea preferențială pe segmentul aptitudinal, şi dat fiind valoarea considerabilă a componentei noncognitive în constelația creativității, am elaborat, pentru a contrabalansa într-o oarecare măsură, această lacună şi a crea un instrument accesibil practicii educative curente, un test de atitudini creatoare (vezi anexa 2).

Indiferent dacă privim atitudinea ca pe o expresie cristalizată a motivației (M. Roco /35/) sau a caracterului, sondând această dimensiune putem obține o imagine suficient de expresivă, asupra celor mai importante componente noncognitive ale cretivității.

Ideea care ne-a inspirat acest test îşi revendică izvoarele din aceeaşi sursă cu cea care a generat şi apariția testelor sociometrice. Şi anume: trăind în grup, fiecare individ îşi pune amprenta asupra configurației şi structurii acestuia. În consecință, investigând grupul (relațiile interindividuale), care se cristalizează în interiorul lui putem descoperi individul, cu dominantele sale de personalitate, pe care grupul le obiectivează şi le poate proiecta în afară. Cu rol adiacent, a acționat şi ideea eficienței şi importanței interevaluării (interaprecierii) ca metodă de investigare a potențialului creativ, probată într-o multitudine de studii autorizate semnate de:E.E. Jones, D. Harris, J.R. Berkshire, R.W. Hiagheand, R.E. Doll şi P.Merrifield, S. Gardner, A.B. Cox, E.V. Piers, J.M. Danils, K. Yamamoto, D. MacKinnon, H.V. Gough, C. Erikson, B.S. Ganz, R.W. Stephenson, la noi G. Zapan, C. Făcăoaru, A. Neculau, A. Stoica şi M. Caluschi /36/. Deloc neglijabilă este şi opinia care atestă capacitatea de apreciere superioară a elevilor

de către colegii lor de clasă, comparativ cu a profesorilor (F. Williams, P. Foulquié, A. Stoica, M. Caluschi ş.a.) datorită timpului incomparabil mai mare pe care îl petrec împreună şi a gamei diverse de situaţii în care sunt antrenaţi. Există evident şi o categorie de profesori care se abat de la această regulă şi anume, după L. Bandura /37/, aceştia sunt absolvenţii secţiei de pedagogie (sau psihologie n.n.).

Ca textură concretă, testul nostru de atitudini creatoare este o variantă a metodei interevaluării (interaprecierii), având la bază procedeul clasificării, dar ca modalitate de utilizare a instrumentului statistic şi ca strategie de prelucrare a rezultatelor are la bază valorosul test sociometric de personalitate, elaborat de I. Holban.

Personalitatea este abordată în testul nostru de atitudini creatoare în aceeaşi modalitate ca în cadrul testului sociometric de personalitate, adică sub aspect social, relaţional, atitudinal, şi nu aptitudinal.

Testul cuprinde un formular (anexa 2) pe care sunt reunite 9 dimensiuni atitudinale, sugestive pentru creativitate. Selectarea acestor nouă variabile din noianul celor care populează mozaical şi atât de complex personalitatea creatorului, a presupus, nu numai o inventariere laborioasă a trăsăturilor comunicate, în literatura de specialitate, ca fiind simptomatice pentru creativitate, dar, mai ales, a generat şi efortul decantării unora în detrimentul altora, cu tot subiectivismul ce decurge dintr-o asemenea îndeletnicire. Cele nouă teme, de fapt tot atâtea atitudini creatoare pe care le-am selectat ca fiind cele mai ilustrative şi mai accesibile dintr-o asemenea perspectivă, sunt următoarele: receptivitate faţă de nou, independenţă şi nonconformism în gândire şi acţiune, preferinţă pentru complexitate, capacitatea de a-şi asuma riscul în susţinerea şi promovarea ideilor şi faptelor originale, peseverenţă şi rezistenţă la eforturi prelungite, sensibilitate şi profunzime în trăiri, capacitatea de a recepta şi cultiva umorul, încredere în posibilităţile proprii şi prestigiu în colectiv.

Revenind la modalitatea concretă de aplicare a testului, se solicită subiecţilor, ca pentru fiecare din cele 9 variabile formulate să se indice patru colegi de clasă, grupaţi dupa cum urmează:

- la punctul "a" pe primii doi, cei mai reprezentativi din punctul respectiv de vedere;
- iar la punctul "b" pe cei mai puţini reprezentativi din acelaşi punct de vedere;

Pentru fiecare coleg desemnat se cere motivarea alegerii făcute. După cum se poate observa, din multitudinea argumentelor pro şi contra care s-au intersectat în această problemă, am aderat la acea poziţie care pledează pentru explicarea răspunsului. Iată ce subliniază, în acest sens, I. Holban /38/: "Sociologii pot renunţa la cunoaşterea acestor motivaţii, psihologii însă nu. Introducerea motivaţiei determină creşterea valorii diagnostice a testului şi, în acelaşi timp, psihologizarea sa". În plus, având în vedere configuraţia concretă a testului nostru putem adăuga că solicitând aceste precizări avem un mijloc indirect şi suplimentar de a proba dacă elevul a înţeles corect conţinutul trăsăturii respective şi, în acest fel, să putem omologa pertinenţa răspunsului dat, iar în caz contrar să decidem asupra eliminării lui.

Referitor la condiţiile de administrare a testului, trebuie să precizăm că aplicarea colectivă este obligatorie, fiind cerută de însăşi esenţa intimă a probei. Testul operează cu succes numai în grupuri organizate, (clase de elevi etc.) care au depăşit faza primelor ucenicii şi acomodări, dobândind o biografie comună de minimum un an.

Din punct de vedere cronologic, testul se adresează mai ales claselor terminale de liceu (a XI-a şi a XII-a), dar se poate coborî şi la clasele imediat anterioare (a X-a şi a IX-a). Utilizarea lui la vârsta gimnazială nu este recomandabilă datorită deficitului evident pe care-l prezintă elevii sub raportul capacităţii de sondare psihologică.

Cât priveşte maniera de prelucrare şi interpretare a rezultatelor, testul permite imixtiunea substanţială a instrumentului statistic, de unde rezultă şi un plus de rigurozitate şi precizie. Modul de lucru urmăreşte, cu fidelitate, itinerarul şi secvenţele

ce aparţin testului sociometric de personalitate a lui I. Holban /39/. Fără a stărui asupra travaliului lung şi costisitor pe care îl presupune prelucrarea rezultatelor achiziţionate, în final, pentru fiecare elev, în afara unei cote cu privire la cele 9 atitudini creatoare investigate, se obţine, la capătul unor prelucrări statistice şi o cotă generală care reprezintă valoarea atitudinală a subiectului respectiv. Cota aceasta, aşa cum s-a mai arătat, a fost luată ca "piesă" componentă majoră în structura potenţialului creativ. Pentru a obţine şi o imagine de ansamblu asupra fiecărei clase (grup) unde a fost administrat, testul permite şi întocmirea unor psihosociograme (matrice liniară şi circulară), atât pentru cotele generale obţinute de toţi elevii unei clase, cât şi defalcat, pentru fiecare din cele 9 teme ale testului (vezi anexele 2.1, ... 2.12)

O privire critică asupra punctelor vulnerabile ale acestei probe, conjugă, alături de neeconomicitatea traseului statistic implicat, dependenţa ei masivă de capacitatea de analiză psihologică a subiectului, sector din păcate deficitar chiar şi în perioada adolescenţei (T. Prună /40/, A. Munteanu /41/). Solidar cu acest din urmă aspect, credem că testul acesta nu va putea opera la parametrii scontaţi, atâta timp cât nu se va organiza o acţiune concertată şi susţinută în scopul eradicării ei. Absenţa abuzivă a psihologiei din programa de liceu timp de peste un deceniu, explică, într-o oarecare măsură, această stare de lucruri. Se adaugă, în plus, şi dezinteresul aproape total al corpului profesoral în direcţia exersării capacităţii introspective la elevi.

În pofida acestor rezerve, sperăm că testul nostru de atitudini creatoare răspunde unor exigenţe imediate şi poate deveni un instrument util şi accesibil în psihodiagnoza creativităţii.

Pe lângă probele inventariate până acum (şi care s-au pretat convertirii cantitative şi prin urmare, au contat în gestiunea potenţialului creativ), experimentul nostru a mai utilizat şi **alte probe**, din dorinţa de a obţine o imagine cât mai profundă şi mai fidelă asupra fiecărui subiect investigat:

-**Test de reconstituire a pătratului** care se utilizează pentru diagnosticul inteligenţei tehnice;

-**Test de interese** (I. Holban);

-**Test de imaginaţie** (adaptare după proba fabulelor a lui W.J. Getzels, W.P. Jackson) şi anume: se distribuie subiecţilor câte o foaie albă, după care sunt invitaţi să se abandoneze pe aripile imaginaţiei pentru a elabora o povestire cu trei finaluri: unul vesel, altul trist, altul moralizator;

-**Scala de autoevaluare a activităţilor extraşcolare** (anexa 4), concepută de noi din dorinţa de a obţine date cu privire la activitatea manifestă, concretizată în produse de valoare mai mult sau mai puţin recunoscută, dar care, în acelaşi timp, să furnizeze şi informaţii suplimentare cu privire la preocupările de timp liber ale elevilor, care adeseori sunt mai revelatoare pentru dominantele lor de personalitate decât însăşi rezultatele şcolare.

6.3.2.2. Prelucrarea şi interpretarea rezultatelor

În urma adinistrării tuturor probelor despre care am vorbit a rezultat un volum apreciabil de date. Trebuie să observăm că în unele cazuri, (a probelor destinate investigării originalităţii, a testului Rorschach, a testului de atitudini creatoare), însăşi stabilirea cotelor brute a necesitat parcurgerea unui drum suplimentar, destul de migălos.

Printr-un calcul estimativ, pentru cei 169 de subiecţi ai eşantionului, au rezultat, în final, aproximativ 5.200 cote brute, care au devenit materia primă pentru travaliul statistic.

În principiu, pentru a converti o gamă atât de diversă de rezultate în entităţi comparabile între ele, am traversat două momente principale:

- Transformarea cotelor brute în note T (respectiv T/10 pentru a preîntâmpina obţinerea numerelor prea mari);
- Calculul corelaţiilor (prin metoda produselor a lui Pearson).

Ca să putem stăpâni şi controla în condiţii de acurateţe ştiinţifică toate operaţiile aferente secvenţelor amintite, prelucrarea statistică s-a făcut pe calculator. Fără a detalia prea mult, menţionăm că s-au calculat un număr de 272 corelaţii din care am reţinut spre intabulare doar pe acelea care au deservit traseul interpretativ. În plus, pentru a testa viabilitatea unor concluzii furnizate de eşantionul neselecţionat (E.N.) şi a opera o serie de nuanţări, plecând de la eşantionul de bază, am realizat (aşa cum

am mai semnalat şi în paragraful destinat factorilor intelectuali ai creativităţii) trei subeşantioane[7] selecţionate după gândire divergentă (notat cu ES1), după gândire convergentă (notat cu ES2), după gândire divergentă şi gândire convergentă (notat cu ES3), pe care am reluat calculul corelaţiilor iniţiale. Selecţia s-a făcut statistic, pe baza curbelor de distribuţie, obţinându-se pentru fiecare subeşantion în parte, un număr de peste 30 de subiecţi, motiv pentru care am considerat că nu mai este nevoie să calculăm indicele de semnificaţie Student. Concret, ES1 cuprinde 32 de subiecţi, ES2 tot 32 de subiecţi, iar ES3 cuprinde 33 de subiecţi. Confruntând corelaţiile de pe cele trei subeşantioane cu omoloagele lor de pe eşantionul de bază (neselecţionat) am putut proiecta, adeseori, un surplus de certitudini şi nuanţe asupra datelor achiziţionate.

Aşa cum s-a observat, majoritatea rezultatelor obţinute au fost decodificate şi interpretate deja, ori de câte ori a fost nevoie, pe traseul acestei lucrări. Comentarea lor s-a făcut defalcat, pe probleme, din dorinţa de a le fructifica mai profund.

Nu putem încheia acest capitol fără să emitem **şi câteva judecăţi de valoare asupra modelului de psihodiagnoză oferit de noi**. Evident că orice tentativă de operaţionalizare a unui fenomen atât de insolit şi fragil cum este creativitatea, generează inerente simplificări şi diluări. Cu toate acestea, n-am putut rezista tentaţiei de a căuta o strategie experimentală mai accesibilă şi poate mai profundă pentru investigarea fenomenului creator.

Chiar dacă acţiunile pe care le-am organizat în scopul testării acestui model l-ar fi infirmat în mod sever, aceasta n-ar fi fost de ajuns pentru a eradica şi perspectiva pe care o sugerează el în psihodiagnoza creativităţii. Din fericire, demersul experimental pe care l-am iniţiat pentru validarea lui a oferit suficiente confirmări care, în pofida inevitabilelor retuşări, constituie un tonic şi un imbold pentru viitoarele prestaţii de acest gen. Este şi argu-

[7]Cercetarea a utilizat şi un eşantion selecţionat după potenţialul creativ general (notat cu ES4) care reuneşte un număr de 43 de subiecţi, cei mai dotaţi din acest punct de vedere.

mentul major de care ne-am putea prevala ca să încheiem cu speranţa că, tentativa noastră reprezintă măcar "o bună închidere ce se deschide". (C. Noica).

BIBLIOGRAFIE:

1. Dottrens, R., în Cambon, J., Delchet, R., Lefévre, L., *Antologia pedagogilor francezi contemporani*, Bucureşti, E.D.P., 1977, p.152.
2. Taylor, D.W., *Does groups participation when using brainstorming facilitate or inhibit creative thinking?* Administrative Science Quarterly, 1958, v.3.
3. Torrance, E.P., *Guiding Creative Talent*, England Cliff, New York, Prentice Hall, 1960.
4. Roşca, Al., *Creativitate generală şi specifică*, Bucureşti, Ed. Academiei, 1981.
5. Stoica, A., *Creativitatea elevilor*, Bucureşti, E.D.P., 1983.
6. Pavelcu, V., *Culmi şi abisuri ale personalităţii*, Bucureşti, Ed. Enciclopedică Română, 1974.
7. McDermid, C.D., *Some corelates of creativity in engineering personnel*, J. app. psychol., v.49, 1965.
8. Torrance, E.P., *Non-Test Ways of Identifying the Creatively Gifted*, in Gowan, J.C., şi colab., *Creativity: Its Educational Implications*, New York, J. Wiley Sons, 1967.
9. Galton, F., *Hereditary genius*, London, MacMillan, 1969.
10. Holland, J.L., *Creative and academic performance among talented adolescent*, "J.of Ed. Psychol", v.52, 1961.
11. Sprecher, T.B., *A study for engineer's criteria for creativity*, "J. of app. psychol.", 1959, 43.
12. Făcăoaru, C., *Performanţe creatoare şi evaluarea socială a aptitudinilor creative în tehnică*, Rev. de psihologie, 1976, nr.4.
13. Burt, C., Critical notice: "*Creativity and intelligence by J.W. Getzels and P.W. Jackson*, Br. J. Psychol., 1962, v.33.
14. Anastasi, A., *Psychological testing*, New York, McMillan, 1976.
15. Erickson, C., Torrance, E.P., apud Beaudot, A., *La creativite, Recherches americaines*, Dunod, Paris, Bruxelles, Montreal, 1973.
16. Beaudot, A., *La créativité a l'école*, Paris, P.U.F., 1969.
17. Vernon, Ph.E., şi colab., *The psychology and education of gifted children*, London, Methuen and Co. Ltd., 1977, 7.
18. Rieben, L., *Intelligence et pensée créative*, Delacheux et Niestlé Editeurs, Neuchâtel, Paris, Montreal, 1978.
19. Beaudot, A., *La créativité a l'école*, op. cit.
20. Făcăoaru, C., *Performanţe creatoare*... op. cit.
21. Foulquié, P., *Dictionniare de la langue pedagogique*, Paris, P.U.F., 1971, p.106.
22. Stoica, A., *Atitudinile şi espectanţele profesorilor şi creativitatea elevilor*, Rev. de pedagogie, 1978, nr.4, p.30.
23. Zahirnic, C., *Metode de cercetare, diagnoză şi educare a creativităţii*, în Roşca, Al. (coord.), Despre creativitate, Bucureşti, C.I.D.S.P., 1973.
24. Barron, F., *Creativity and personal freedom*, Van Nostrand, Princeton, Toronto, 1968.
25. Steinberg, L., apud Gowan, J.C., Demos, G.D., Torrance, E.P., *Creativity*, Its Educational, op. cit.
26. Gollan, S.E., *Psychological study of creativity*, "Psychol. Bull.", 1963, 60, 6.
27. Rhodes, M., *An analysis of Creativity*, Phi Delta Kapan, 1961, 42.
28. Mooney, R., apud Taylor, C.W., Barron, F., *Scientific Creativity, Its Recognitions*, New York, 1963.
29. Landsheere de, G., apud Beaudot, A., *La créativité a l'école*, op. cit.
30. Bejat, M., *Factori de stil cognitiv şi aptitudini intelectuale care influenţează creativitatea ştiinţifică*, Rev. de psihologie, 1975, nr.2, p.147.
31. Stoica, A., *Inteligenţa şi randamentul şcolar, indicatori ai creativităţii*, Rev. de pedagogie, 1979, nr.5.
32. Roco, M., *Creativitatea individuală şi de grup*, Bucureşti, Ed. Academiei, 1979.
33. Bejat, M., *Factorii de stil cognitiv*, op. cit.

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARA TIMIŞOARA

34. Bejat, M., Ibidem.
35. Roco, M., *Creativitatea individuală şi de grup*, op. cit.
36. Stoica, A., Caluschi, M., *Instrument pentru selectarea elevilor creativi*, Rev. de pedagogie, 1978, nr.11.
37. Bandura, L., *Elevii dotaţi şi dirijarea instruirii lor*, Bucureşti, E.D.P., 1978.
38. Holban, I., şi colab, *Cunoaşterea elevului (o sinteză a metodelor)*, Bucureşti, E.D.P., 1978, p.184.
39. Holban, I., *Testul sociometric de personalitate (instrucţiuni)*, Iaşi, Institutul de ştiinţe pedagogice, 1971.
40. Prună, P., *Conştiinţa de sine, Precizări şi interpretări*, Analele Univ. Iaşi, 1968, XIV.
41. Munteanu, A., *Dimensiuni ale conştiinţei de sine în adolescenţă*, Timişoara, Analele I.S.E.P., 1994, vol. IV.

CAPITOLUL 7

EDUCAREA CREATIVITĂŢII

"Orice ţară cultivă la membrii ei ceea ce onorează"

Platon

7.1. FACTORII FRENATORI AI CREATIVITĂŢII

Dacă vrem să adoptăm o atitudine cu adevărat constructivă faţă de creativitate nu trebuie să privim niciodată **identificarea creativităţii** ca un scop în sine, ci doar **ca un prolog** care anticipează, legitimează şi **conferă consistenţă acţiunii de educare a ei**.

Desigur nu există reţete miraculoase prin care să putem interveni pentru a face din orice individ un geniu, **dar există o multitudine de strategii, unele nespecifice**, care acţionează doar ca un fundal propriu, **altele** de anvergura unor metode **structurate specific**, care vizează, în mod explicit şi deliberat, dezvoltarea creativităţii.

Pentru J.E. Drevdahl (1964) obligaţiile noastre în direcţia creativităţii sunt mai uşor de achitat prin realizarea unor condiţii fertile pentru dezvoltarea ei, decât prin efortul de a recupera, de timpuriu, persoanele talentate. Din această perspectivă ideativă rezultă clar necesitatea de a adânci **problema blocajelor creativităţii**.

În paginile anterioare nu puține au fost ocaziile când acest subiect a fost "acroşat" măcar în trecere. O dată cu maturizarea ştiinței despre creativitate" s-a înregistrat un progres în sensul că dacă, inițial, problema se disipa printre multe alte imperative, treptat, specialiştii domeniului au înțeles necesitatea de a o aprofunda, iar mai recent, există şi tentative de a oferi, din rațiuni de completitudine, veritabile taxonomii pentru frânele creației (A. Stoica Constantin, /1/)

Din start trebuie să observăm că **factorii inhibanți se pot decela pentru toate cele patru fațete de fond ale creativității**: personalitate, proces, produs şi climat creator. În virtutea dialecticii de ființare a creativității este firesc ca unele dintre obstacolele ei prin reversul lor, să se transforme în stimulenți (de exemplu absența originalității gândirii prejudiciază creația, după cum prezența ei o fertilizează, tot aşa şi lipsa încrederii de sine este handicapantă față de opusul ei care este tonifiant etc.).

Desigur, există şi variabile care, numai atunci când au o intensitate moderată, favorizează creativitatea, în timp ce oricare dintre extreme sunt dăunătoare (de pildă este recomandabil aşa numitul "optimum motivațional" care se plasează între submotivare şi supramotivare). Rezultă, din toate cele expuse până acum că, pentru educația creativității este importantă explicitarea factorilor implicați, indiferent de filiera prin care ne parvin (cea pozitivă sau negativă), altfel spus **interesează atât ceea ce stimulează, cât şi ceea ce frânează creativitatea.** Întrucât în această lucrare (mai ales în capitolul consacrat factorilor) am rezervat suficient spațiu condițiilor care influențează benefic creația, sarcina noastră se simplifică, într-o oarecare măsură.

În baza literaturii de specialitate parcursă de noi, s-au detaşat **mai multe criterii de clasificare a factorilor de blocaj în creativitate**. Nu intenționăm o reluare a lor întrucât lista este oricum perfectibilă. De exemplu, după opinia noastră, se poate obține o imagine suficient de cuprinzătoare asupra acestora dacă îi studiem din perspectiva celor trei mari categorii de factori ai creativității (psihologici, biologici şi sociali).

Una dintre cele mai vechi tipologii pentru blocajele creativității este cea oferită, în 1957, **de A.I. Osborn** /2/ şi reluată ulterior de A. Simberg /3/. **Criteriul** care a stat la baza acestei clasificări **este sursa**, originea (internă sau externă) a **blocajului**. În funcție de acest parametru se conturează **trei tipuri de obstacole** în creație: **perceptuale, emoționale şi culturale**.

Blocajele perceptuale se referă, îndeosebi, la greutatea de a identifica problema de rezolvat, iar **blocajele emoționale şi culturale** vizează fetişizarea rațiunii în dauna afectivității, comformisul, perfecționismul, cultul autorității şi teama de a greşi. Experiența pe care A.I. Osborn /4/ o dobândeşte prin rularea brainstormingului îl determină ca în 1971, să mai depisteze câteva blocaje: tendința de a nu departaja cele două momente (productivitatea ideilor de evaluarea lor), influența nefastă a prejudecăților, autodescurajarea sau descurajarea practicată de alții, timiditatea, lipsa de încredere în forțele proprii, teama de a nu fi pe măsura expectanțelor.

Preocupându-se de identificarea acelor blocaje ale creației care sunt specifice primului ciclu al vieții (cel al vârstelor de formare şi dezvoltare), **E.P. Torrance** /5/ semnalează următoarele: cultul exagerat al succesului; tendința de a se alinia normelor şi presiunilor spre conformism specifice grupului de apartenență; atitudinea descurajatoare practicată de corpul didactic la adresa spiritului interogativ natural al elevilor; tendința de a se complace strict în limitele stipulate de sexul căruia îi aparține, cu refuzul caracteristicilor şi rolurilor specifice celuilalt sex; confuzia dintre geniu şi nebunie; practicarea falsei disjuncții dintre muncă şi joc; obsesia activităților contra cronometru; supraestimarea aparențelor; tendința de a aborda un alt chip decât cel real; prejudecata raritații indivizilor superior dotați.

Şi **E. Landau** /6/ se opreşte asupra factorilor frenatori ai creativității, dar în antiteză cu cei stimulativi. În prima categorie ea insistă asupra **obstacolelor de natură intelectuală**, şi anume: rigiditatea funcțională, persistența "setului" habitual, lipsa de suplețe a categoriilor datorită excesului de informație şi aprecierea anticipată. Cât priveşte **variabilele fertilizante ale creativității**, Landau reafirmă (pe urmele lui C.R. Rogers, F. Barron, T. Leary, E. Kris, A.H. Maslow ş.a.) rolul particular pe care-l îndeplineşte

securitatea psihologică, libertatea psihologică şi consolidarea eului.

Şi **în literatura creatologică românească există preocupări notabile în direcţia identificării principalelor bariere ale creativităţii**. Unele dintre acestea sunt rodul unor investigaţii experimentale. Fără să ne propunem o inventariere exhaustivă a lor, semnalăm prestaţia realizată de **M. Roco** /7/ care relevă următoarele blocaje pentru creativitatea tehnică (deşi ele au o valabilitate mult mai extinsă): imaginaţie deficitară, folosirea defectuoasă a strategiilor gândirii logice, cunoaşterea superficială a metodelor de gândire divergentă, carenţe la nivel atitudinal, lipsa motivaţiei pentru profesiune, un registru restrâns de interese.

Tot în domeniul tehnic se înscrie şi tentativa lui **V. Belous** /8/, care grupează principalele blocaje ale creativităţii în două categorii: **externe şi interne**. **Cele externe** sunt de resortul legislativ - organizatoric şi anume: inexistenţa labo-ratoarelor pentru prototipuri, organizarea defectuoasă a întreprinderii în direcţia asimilării noului, insuficienta stimulare materială şi morală. Cât priveşte **obstacolele de natură internă**, acestea sunt: dificultăţi în abordarea divergentă a problemelor tehnice, lipsa de elasticitate şi deschidere a setului de cunoştinţe asimilate, specializare excesivă şi deficitar structurată.

Cea mai completă tipologie pentru blocajele creativităţii din literatura românească de specialitate, care valorifică într-o fericită sinteză realizările domeniului, **a furnizat-o** recent **A. Stoica Constantin** (1992), în studiul pe care l-am mai amintit /9/. Autoarea ieşeană are perfectă dreptate atunci când menţionează că un inventar judicios al acestora reclamă **o abordare în dublu registru: nespecific şi specific**.

Planul nespecific presupune atât contabilizarea variabilelor stimulative care sunt frenatoare prin absenţa lor, cât şi a opuselor acestora, inhibante prin prezenţa lor.

În ceea ce priveşte **planul specific**, acesta se referă la blocajele propriu-zise. Consecventă acestei aserţiuni, **A. Stoica Constantin** /10/ **prezintă, pe de o parte, factorii stimulativi ai creativităţii (interni şi externi) şi pe de altă parte,**

blocajele interne ale creativităţii. Acestea din urmă cuprind două categorii fundamentale (cognitive şi de personalitate), fiecare implicând mai multe subcategorii. Astfel blocajele cognitive îşi subordonează pe cele perceptuale, informaţionale şi de gândire, iar blocajele de personalitate pe cele motivaţionale, temperamentale, caracteriale şi afective[1].

Consecventă cu optica iniţială, ce studiază prin antiteză factorii stimulativi ai creativităţii cu cei inhibanţi, A. Stoica Constantin şi colab. /11/, în urma unei anchete realizate asupra unui număr de 42 inventatori consacraţi şi **150 ingineri necreativi**, demonstrează că aceştia din urmă **sunt mai apţi să realizeze care sunt factorii jugulanţi ai creativităţii faţă de inginerii creativi**. Confruntând cele două liste de blocaje oferite de subiecţii respectivi, rezultă că primele două locuri sunt populate cu însuşiri care se pot subsuma segmentului nonintelectual al personalităţii. Astfel, pentru inventatori aceste carenţe sunt îndeosebi volitive şi motivaţionale, iar pentru neinventatori sunt mai ales de natură emoţională şi atitudinală.

Având în vedere dependenţa precumpănitoare şi masivă a acestor deficienţe frenatoare de educaţie prestate în familie şi şcoală, **se atestă, încă o dată, cât de importantă este pentru destinul creator al individului asigurarea unui climat educativ pe măsură.**

Dacă abilitatea de a-şi conştientiza blocajele interne ale creativităţii (constatată la specialiştii necreativi din domeniul tehnic) nu este conjuncturală şi ea se confirmă ca făcând parte din însăşi profilul oricărei persoane necreative, indiferent de domeniu, acest lucru este un fenomen îmbucurător, întrucât a şti ceţi lipseşte este cea dintâi premisă pentru a acţiona şi învinge.

În concluzie, indiferent de "paternitatea" factorilor frenatori ai creativităţii, dacă vom arunca o privire de ansamblu

---

[1]Pentru detalii vom prelua în anexele 7 şi 8 ambele tabele elaborate de A. Stoica, atât cel care se referă la factorii stimulativi, cât şi cel cuprinzând blocajele creativităţii. În plus, pentru completarea imaginii vom reproduce şi lista frazelor stimulative pentru creativitate, cât şi cea a frazelor inhibitorii, furnizate de M. Roco (1979), anexele 9 şi 10.

asupra lor **vom realiza cât de numeroase şi diverse sunt exigenţele care trebuie întrunite pentru ca un potenţial creativ generos să devină o creativitate manifestă**. În plus, pe această cale, vom înţelege şi cauza pentru care marea creaţie rămâne încă o raritate.

7.2. METODELE DE EDUCAŢIE A CREATIVITĂŢII

"Ştim puţin deocamdată despre ce este cu adevărat creativitatea, dar ştim cum să stimulăm la individ o conduită creativă
S. Parnes

În comunitatea psihologilor a devenit deja o paradigmă, caracterul educabil al creativităţii. Iată de ce, în unele ţări ale lumii (S.U.A. plasându-se prima în top), acest adevăr a reuşit să sensibilizeze forţele guvernamentale, aşa încât educaţia creativităţii beneficiază de auspicii instituţionalizate de reglementare. Chiar şi în ţările unde cauza creativităţii este îmbrăţişată, mai mult sau mai puţin clandestin, nimeni nu se mai îndoieşte de necesitatea stimulării ei.

Există şi opinii care atenţionează că este mult mai eficient şi economicos să se creeze condiţii favorabile pentru dezvoltarea creativităţii, decât să se poată depista în timp util toate talentele existente. De asemenea **se apreciază că utilizând mijloace adecvate, la orice fiinţă umană normală (QI=90) se poate dezvolta măcar un minimum de creativitate**. În consecinţă, **orice copil**, indiferent de nivelul potenţialului său creativ **trebuie să beneficieze de mijloace generale şi speciale de stimulare a creativităţii**.

Întrucât pe traseul acestei lucrări (îndeosebi când s-a analizat rolul factorilor educativi - familie, şcoală) au fost dezbătute condiţiile care, ca un fond general, influenţează creativitatea, în cele ce urmează ne vom rezuma doar la abordarea **principalelor metode de educaţie a ei**.

"Ab initio" trebuie să remarcăm că **este dificil să găsim un criteriu atât de expresiv şi atotcuprinzător încât să poată inventaria totalitatea acestor metode**.

După opinia noastră, soluţia propusă de M. Stein /12/ şi care s-a bucurat de o mare audienţă timp de mai multă vreme, nu mai rezistă în faţa infuziei de restructurări care s-au produs în ştiinţa actuală. Concret, cele două mari categorii de metode, individuale şi de grup, nu-şi mai respectă identitatea tradiţională şi conflueză, aspirând la un statut mai flexibil, în funcţie de împrejurări. De pildă, multe metode consacrate ca individuale prin origine, tind să poată fi administrate şi în grup (exemplu, unele tipuri de psihoterapii), după cum există şi situaţii inverse, când metode de sorginte colectivă pot fi aplicate şi individual (brainstormingul, psihodrama etc.).

În această conjunctură, **considerăm că un posibil criteriu operant îl constituie acela care are în vedere destinatarul căruia i se adresează, preponderent metodele respective şi care, în principal, sunt personalitatea, procesul sau produsul creativ**.

Înainte de a trece în revistă principalele metode de educaţie a creativităţii dorim să menţionăm că oricât de mult am credita efectele lor pozitive, ele nu trebuie supraestimate ca infailibile, absolvind individul de responsabilitate şi efort personal. Dimpotrivă, ele nu pot rodi decât pe un teren ospitalier care să le fecundeze şi augmenteze intervenţia. **Iată de ce, educaţia creativităţii presupune, ca un moment peremptoriu, autoeducaţia ei**, adică străduania şi motivaţia fiecărui ins uman de a-şi exersa şi dezvolta deschiderea faţă de tot ce înseamnă comportament creator.

Pe urmele trasate de criteriul ce l-am propus anterior, să analizăm "in extenso", principalele metode de stimulare a crea-

tivității[2]. Evident această subdepartajare nu este rigidă având doar o finalitate didactică întrucât **nici un grup de metode nu ţinteşte doar o singură dimensiune** din cele menționate, ci mai degrabă este oportun să apreciem că fiecare categorie vizează cu predilecție (nu cu exclusivitate) un anumit deziderat.

7.2.1. METODE DESTINATE PERSONALITĂȚII CREATOARE

Având în vedere că fenomenul creator angajează şi valorifică "zăcămintele" întregii personalități, **acțiunea de educație a creativității centrată în acest perimetru trebuie să urmărească nu numai exersarea subsistemelor psihologice implicate, ci şi personalitatea ca rezultantă integrativă şi armonioasă** a lor.

Sintetizând bifocal întregul eşichier de factori psihologici, implicați în creativitate (pe linia postulată şi de teoria bifactorială elaborată, în 1971, de P. Popescu Neveanu), dintre cele două ramificații principale (factori cognitivi - operații şi factori noncognitivi - vectori), una se dovedeşte în general, mai receptivă influențelor educative decât cealaltă, după cum în cadrul fiecărei categorii există dimensiuni mai permeabile decât altele.

Ține de un elementar bun simț să observăm că **segmentul cognitiv este mai refractar în fața educației, şi numai pentru că el este mai dependent de zestrea noastră nativă**. Dar lucrurile nu trebuie absolutizate căci, de pildă, **imaginația** (ca una din componentele intelectuale majore în creație) **este mai educabilă decât inteligența sau gândirea**. În acelaşi timp, chiar dacă nivelul intelectual al unui individ (exprimat prin QI) prezintă, din adolescență, o anume stabilitate, educația poate influența eficacitatea acestei dimensiuni, dacă furnizează elevului alfabetul a ceea ce se poate numi igiena învățării şi care se referă la diversele strategii de învățare şi memorare eficientă.

---

[2]În absența unor date suficiente despre metodele destinate procesului creativ, ne vom axa doar asupra celor care vizează personalitatea creatoare şi, respectiv, produsul creativ.

Pe ansamblu, **segmentul noncognitiv este mai susceptibil de a fi modelat educațional**. Dacă însă vom detalia problema, vom constata şi aici acelaşi caracter neuniform, astfel, **dacă atitudinile, interesele şi chiar motivația se dovedesc extrem de influențabile, nu acelaşi lucru se poate constata în cazul temperamentului**. Chiar dacă dimensiunile nonintelectuale ale creativității sunt mai fasonabile față de cele intelectuale, influențarea lor reclamă un efort mai persistent şi îndelungat, care este însă pe deplin recompensat prin conservarea efectelor sale în timp.

Având în vedere că **pe traseul ontogenetic, permeabilitatea individului uman**, indiferent de vârstă, **la metodele de stimulare a creativității oscilează în fucție de fazele ciclului de creştere şi dezvoltare pe care le traversează**, se dovedeşte acut necesar să se determine corect care sunt secvențele cele mai propice în acest sens.

Adaptând teoria transformațională a lui G.T. Land (1973) la uzanțele creatologiei, M. Roco /13/ grupează cele patru faze posibile în două categorii: cele convergente, care sunt inapte pentru creație (etapa formativă şi normativă) şi cele divergente, apte pentru creație (etapa integrativă şi transformațională). În primele două faze, energia psihică a individului este consumată de obiective rutiniere (cristalizarea identității eului față de noua alternativă existențială şi, respectiv, alinierea sa la baremurile nivelatoare ale grupului). Din contră, în celelalte două faze, combustia interioară este reorientată către deziderate mai înalte (regăsirea identității şi nevoia de noutate).

Iată de ce, **aclimatizarea oricărei metode de antrenament creativ la cote de maximă eficacitate, trebuie prefațată de identificarea fazei de creştere şi dezvoltare în care se află subiectul respectiv, ştiindu-se că eficacitatea maximă a acțiunii de educație a creativității se obține în cele două etape divergente.**

Din dorința de a exercita un control cât mai rezonabil asupra inflației de metode destinate educării personalității creatoare, trebuie să acceptăm **un principiu simplu: pe de o parte se pune problema realizării unei "ecologii psihologice"** (de

epurare şi "igienizare" a individului de toate stările poluante ce bruiază creaţia) **în scopul reechilibrării sale psihice şi, pe de altă parte, a evadarii din carcasa realităţii cotidiene şi a instalării într-o stare favorabilă creaţiei**.

Pentru cel dintâi deziderat, cel de "vidanjare" psihică, trebuie să-i asociem, mai întâi, multitudinea de **metode capabile să domine constructiv stresul**, mai precis, să dilueze la maximum efectele nocive ale distresului (H. Selye, 1974), dar şi să valorifice virtuţile stimulative ale eurostresului.

Problema este cu atât mai stringentă cu cât actualmente, flagelul acesta s-a instalat suveran, cotropindu-ne existenţa prin mii de tentacule (suprasolicitare, aglomeraţie, zgomot, imigraţie, inflaţie, şomaj, închisoare, divorţ, singurătate, boală, moarte etc.).

Stresul se acompaniază de efecte fiziologice şi psihologice, deopotrivă, orice tratare unidimensională fiind lipsită de temei.

Dintre consecinţele fiziologice menţionăm: creşterea tensiunii musculare şi a presiunii sanguine, accelerarea bătăilor inimii, superficializarea respiraţiei, sporirea cantităţii de zahăr, colesterol şi catecolamine în sânge, diminuarea numărului de leucocite şi anticorpi (de unde vulnerabilitatea sporită la diverse maladii).

Cât priveşte **urmările psihologice ale stresului**, acestea se referă la: iritabilitate, încordare, anxietate, alterarea încrederii în sine, exacerbarea spiritului critic şi autocritic, adică stări care se instituie ca tot atâtea frâne majore pentru creaţie.

Pentru eliminarea sau măcar diminuarea acestor consecinţe pe lângă "ortopedia" mediului se relansează actualitatea psihoterapiei cu toate ramificaţiile ei antice sau moderne. Să le analizăm pe cele mai importante:

7.2.1.1 Metodele psihoterapiei

Fără îndoială psihiatria este destinatarul privilegiat a celor peste două sute de metode psihoterapeutice pe care

J. Guyotat /14/ le inventaria în deceniul trecut. Dar multe dintre ele pot fi utilizate şi pentru "nevroticii normali", în scopul eliberării lor de toate neliniştile şi crispările frenatoare, dar şi pentru restabilirea forţelor de autorealizare.

Chiar dacă în frenezia declanşată de apariţia psihofarmacologiei, la mijlocul secolului nostru, psihoterapia a intrat, pentru o vreme, într-o oarecare eclipsă de prestanţă, **asistăm astăzi la o revigorare a poziţiilor ei**, în parte şi datorită infuziei proaspete prilejuite de asimilarea unor tehnici orientale.

Indiferent dacă funcţionează la nivel individual sau de grup, după M. Stein /15/, **psihoterapia influenţează creativitatea în trei direcţii**:

-fie eliberează o creativitate potenţială, dar neexprimată încă datorită unor cauze, mai mult sau mai puţin obiective;

-fie relansează o creativitate manifestă cândva, dar care s-a împotmolit pe traseu;

-fie alimentează menţinerea, în formă optimă, a unei creativităţi active, dar care poate traversa inevitabile momente de reflux.

Un recurs în istoria psihoterapiei relevă patru momente mai importante (U. Schiopu, /16/): freudian, postfreudian, al psihoterapiei de grup şi cel datorat asimilării unor tehnici exotice, de sorginte orientală.

Nu intenţionăm să detaliem acest traseu, ci doar să angajăm în discuţie problemele care pot sluji obiectivul acestui capitol.

7.2.1.1.1. Metode bazate pe discuţia individuală.

Fără îndoială, **toate terapiile consacrate**: **psihanalitică** (în toate variantele ei), **comportamentală**, **cognitivă** etc. **pot fi utilizate pentru a degaja psihismul unui individ de acele anxietăţi, distorsiuni şi inhibiţii frenatoare pentru creaţie, în scopul dobândirii unui tonus psihologic tonic şi constructiv**. Prin urmare, ele pot ţinti acelaşi obiectiv chiar dacă viziunea lor despre etiologia simptomelor şi strategiile de eradicare a lor este funciar diferită.

Pentru psihanaliză, simptomele sunt întreținute de acele conflicte din trecut care au rămas stocate în "Bastilia inconştientului", de unde acestea trebuie excavate pentru a fi aduse la lumina conştiinței. În consecință se procedează inductiv, realizând un excurs longitudinal, pentru identificarea şi soluționarea acestor conflicte, utilizând ca tehnici privilegiate: asociația liberă, abreacția (catharsis), clarificarea şi interpretarea (G. Ionescu, /17/).

Plasată la antipod, **psihoterapia comportamentală** acționează deductiv, operând o secțiune transversală din dorința de a depista simptomele actuale pe care caută să le suprime prin decondiționare.

Nota comună a celor două tipuri de psihoterapie este necesitatea ca individul să relateze despre trăirile sale: cu scop cathartic, în psihanaliză şi, pentru familiarizarea subiectului cu aceste stări, în psihoterapia comportamentală.

Cât priveşte **psihoterapia cognitivă**, ea gravitează în jurul ideii că evenimentele nefaste sunt trăite disconfortant de către ființa umană, nu atât datorită cauzelor ca atare, ci modului deformat în care ele reverberează pe plan mental, respectiv semnificațiilor greşite care li se acordă. De aceea, uzitând de tehnica distanțării față de situație şi a analizei la rece (promovată şi de filosofia Zen şi de cea stoică), se pot corecta toate distorsiunile cognitive despre realitate (A.T. Beck şi colab., /18/). În esență, **aceste** erori cognitive **sunt de mai multe feluri**: **față de sine** (când are loc un deficit de autoevaluare, individul considerându-se incapabil, indezirabil etc.), **față de lume** (pe care o percepe neospitalier şi ostil, ca "un loc al înfrângerilor", A.T. Beck, /19/) şi **față de viitor** (ceea ce se converteşte în atitudini defetiste şi pesimism).

Analiza pe care am consacrat-o acestor deformări cognitive (ce se originează mai ales din copilărie) nu este întâmplătoare în contextul metodelor de educație a creativității, întrucât, **aceste "patternuri intelectuale" se transformă în tot atâtea frâne pentru creativitate**. Iată de ce **terapia cognitivă prin efortul ei de a corija erorile de gândire şi a le substitui prin convingeri mai flexibile şi mai funcționale, constituie o modalitate**

privilegiată de psihoterapie ce se poate adapta uzanțelor creatologiei.

7.2.1.1.2. Psihoterapiile de grup

Apariția psihoterapiilor de grup[3] nu numai că a revoluționat pentru a treia oară psihiatria[4], după cum reamarcă A. Stein /20/ la congresul de psihiatrie de la Montreal, dar a demonstrat şi nesfârşitele virtuți curative şi formative ale grupului. Moda lor a devenit atât de contaminantă, încât şi psihoterapiile consacrate prin tradiție ca individuale fac tentative de-a se ajusta la situația de grup (de pildă psihanaliza şi terapia cognitivă).

În esență, efectele tămăduitoare ale grupului vizează atât colectivul privit ca un rezultat sintetic al interacțiunilor aferente, cât şi fiecare individ luat separat. Fiind o societate în miniatură, **grupul poate exersa şi o serie de comportamente necesare vieții reale, inclusiv cele de tip creativ.**

Exploatând calitățile cuvântului, a gestului şi a mimicii prin intermediul grupului, individul poate evada din robinsonada singurătății şi a singularizării sale pntru a experimenta ipostaza alterității (a celuilalt), ceea ce îl stimulează să-şi recreeze imaginea de sine.

Întrucât disfuncționalitățile survenite la nivel de personalitate constituie indicația de elecție a psihoterapiilor de grup rezultă un argument suplimentar pentru utilitatea lor în arsenalul acelor strategii care sunt destinate pregătirii şi stimulării creativității.

---

[3]Cu antecedente străvechi în somnul colectiv din templul lui Esculap, psihoterapia de grup a fost exersată în medicina internă de către J.H. Pratt (1907) pentru ca apoi să-şi dilate sferele de influență sub forma psihodramei (J.S. Moreno, 1908). Printre slujitorii ei fideli amintim pe: E. Simmel, E.W. Lazell, L.C. Marsh, L. Wender, T. Burrow, A. Wolf, K. Lewin etc.

[4]Primele două revoluții în psihiatrie le-au realizat Ph. Pinel (cel care a eliminat lanțurile din clinicile de psihiatrie) şi S. Freud, care a impus în dinamica psihologică aportul inconştientului.

Fără a ne propune o abordare a tuturor metodelor de psihoterapie în grup, **ne vom axa doar pe trecerea în revistă a celor consacrate şi care, în plus, pot servi creativitatea.**

Psihodrama, apărută în deceniul trei al veacului nostru, din iniţiativa lui J.L. Moreno, îşi propune să ofere psihoterapiei o alternativă superioară faţă de cea psihanalitică. Această intenţie orgolioasă este sugestiv formulată de către autorul ei într-un dialog cu S. Freud: "Eu încep acolo unde dumneavoastră terminaţi. Dumneavoastră întâlniţi oamenii în cadrul artificial al cabinetului, eu îi întâlnesc pe stradă şi în casele lor, în mediul lor natural. Dumneavoastră analizaţi visele lor, eu încerc să le dau curajul de a visa din nou" (J.L. Moreno, /21/).

Specific acestei metode este asimilarea de către individ, într-o ambianţă ludică, a unor "tehnici de viaţă", roluri, abilităţi, comportamente cu destinaţie extrem de diversă (inclusiv creativă). Comparativ cu tradiţia psihoterapeutică, ea fructifică nu numai forţa evocatoare a cuvântului, ci mai ales pârghia gestico-mimico-verbală pentru a elibera şi proiecta, în afară, toate energiile nedrept îndiguite şi reprimate în sipetul lăuntric al subiectului.

În acest fel, psihodrama este o metodă dinamică deoarece presupune mişcare într-un spaţiu concret, din dorinţa declarată a autorului ei de-a obţine "mai multă realitate" şi, implicit, "autenticitatea sufletului". Chiar dacă este o formă "sui generis" de teatru, spre deosebire de acesta, psihodrama nu pretinde individului să adopte roluri străine, de împrumut, prin care să uite de sine, ci, dimpotrivă, **indiferent de personajul pe care-l interpretează scopul final este cel de a regăsi şi sluji autenticitatea Eului său**.

Concret "acţiunea" psihodramatică îşi subordonează **câteva tehnici esenţiale**:

-**jocul de rol**, cotat de Moreno ca o modalitate privilegiată de a dobândi o "realitate suplimentară", întrucât individul este invitat să interpreteze un personaj de care se teme (părinte, medic etc.), în scopul estompării sau chiar anulării acetor temeri şi inhibiţii;

-**inversarea rolului**, prin care subiectul trebuie să se transpună în ipostaza unui alt personaj din anturajul său imediat (de exemplu, soţul interpretează rolul soţiei şi invers, ceea ce va conduce implacabil la retuşarea imaginii despre celălalt şi implicit, la ştergerea asperităţilor din viaţa de cuplu);

-**tehnica oglinzii**, care se practică la persoane ce sunt incapabile de a interpreta propriul personaj, sarcină care este preluată de altcineva, adică de un Eu auxiliar;

Există şi **varianta dublului multiplu**, când personalitatea subiectului este jucată de mai mulţi "actori", fiecare evocând o altă faţetă a ei. Urmărind în oglinda unifocală sau multifocală contururile propriului său Eu, protagonistul are acces prin această atitudine, mai decentrată şi mai obiectivă, la dimensiuni inedite. **O variantă mai modernă** a acestei tehnici este **cea a televizorului**, prin care subiectul îşi urmăreşte pe ecran filmul propriului său ego;

-**solilocviul** este un monolog al individului, care dublează "în surdină", varianta oficială, comercială a gândurilor şi sentimentelor sale, în scopul exteriorizării tonalităţii lor tainice. Se realizează, pe această cale, o excelentă ucenicie a sincerităţii faţă de sine, cu evidente virtuţi cathartice.

Trecând în revistă aceste tehnici fundamentale de psihodramă, în consens cu M. Stein (1975), considerăm că dintre ele **"jocul de rol" se pretează cel mai bine de-a fi adaptat pentru uzul creativităţii**.

Mai precis, se solicită persoanei în cauză să se comporte ca şi cum ar fi creativă. În acest fel se pot exersa o serie de caracteristici nonintelectuale, indispensabile creativităţii

În concluzie, trebuie să menţionăm că deşi varianta de grup este cea care i-a alimentat apariţia şi i-a asigurat consacrarea, psihodrama, chiar şi în opinia iniţiatorului ei, **poate fi prestată şi individual** (alternativă ce angajează doar două personaje: subiectul şi terapeutul). Indiferent de maniera concretă în care este utilizată, această metodă sintetizează valenţe preţioase în stimularea creativului. "În psihodramă, afirmă J.L. Moreno /22/, omul îşi poate crea o lume nouă, pornind de la propriile vise,

speranțe, aspirații. Aceasta nu este o pledoarie pentru evadarea din realitate, ci dimpotrivă o pledoarie pentru creativitate".

Metoda marionetelor a lui M. Rambert şi Zullinger se înrudeşte cu psihodrama, conservând în general calitățile ei. Elementul suplimentar care apare este acela că transpunerea în rol a subiectului este mult mai uşoară, din moment ce se realizează mediat, prin intermediul marionetelor.

7.2.1.1.3.Metode de valorificare a calităților ambianței fizice şi interpersonale

Şi alte metode de asanare şi armonizare lăuntrică pot, implicit sau explicit, să ajute cauza creativității, fie fructificând cu inspirație calitățile mediului ambiant (luminii, culorii şi ale sunetelor) prin: **luminoterapie** (inițiată în S.U.A., 1984); **cromoterapie** /23/; sau **muzicotrerapie**; fie antrenând individul în activități cu dublă finalitate, atât curativă cât şi formativă, cum sunt: **ergoterapia, artterapia, psihoterapiile ludice** etc.

În acelaşi registru ideativ, nu putem omite nici efectele tonice ale **hilaroterapiei** (o tehnică sofrologică utilizată în grup). Aşa cum o demonstrează R. Moody /24/, **râsul constituie un excelent factor regenerator**, atât pe plan fiziologic, cât şi psihologic. Astfel, **consecințele fiziologice** ale umorului au fost probate experimental (H.A. Paskind, 1932; S. Schachter şi L. Wheeler, 1962 ş.a.). Ele se referă la relaxarea tensiunii musculare şi eliberarea surplusului de energie, activarea diafragmei, modificarea pozitivă a chimismului sanguin etc., fiind un adjuvant major în terapia unor maladii dintre cele mai diverse. **Sub aspect psihologic, râsul contracarează stările emoționale negative** (mânia, ura, dorința de răzbunare etc.)**şi**, în plus, **potențează forța expresivă a gândurilor şi sentimentelor** (ceea ce este deosebit de prețios pentru creativitate). Pe scurt, conform unui principiu fundamental din sugestopedie, "râsul lubrefiază activitatea" (H. Howse, /25/) precum şi creația.

7.2.1.1.4. Metode de relaxare

Protejarea energiilor umane de acțiunea corozivă a stresului şi recuperarea lor constructivă impune şi abordarea metodelor de relaxare, indiferent de paternitatea lor.

Însăşi conotația etimologică a cuvântului "relaxatio" sugerează destinderea, eliberarea de zgura oricărei trăiri poluante. "**Starea de relaxare**, afirmă S. Zambrowski-Moreno /26/, este o stare de destindere profundă a corpului şi spiritului". Ea **condiționează eficacitatea oricărei acțiuni umane, dar capătă o rezonanță particulară în activitatea creatoare**.

Metodele de relaxare s-au cristalizat de milenii, în spațiul exotic al Orientului, găsindu-şi o serioasă conceptualizare în filosofia yogină şi filosofia Zen, unde asimilarea lor constituie o etapă indispensabilă, în strădania temerară de evoluție spirituală a ființei umane.

În ultimele decenii, **asistăm la o înflorire spectaculoasă a metodelor de relaxare**, în filiație mai mult sau mai puțin fidelă cu tradiția asiatică. Un inventar exhaustiv al lor este deja extrem de dificil şi nici nu ar avea prea mare importanță în gestionarea acestei analize.

G. Dobbelaere /27/ propune o sistematizare a lor în **trei mari categorii** (deşi este pe deplin conştient de relativitatea unor asemenea decupaje, dat fiind simbioza dintre psihic şi somatic):

-**cele psihologice** (a lui E. Kretschmer, Stokvis, J.H. Schultz, J. de Ajuriaguerra etc.)

-**cele psiho-fiziologice** (a lui E. Jacobson, M. Jarreau şi R. Klotz etc.)

-**cele preponderent fiziologice** (Gerda - Alexander, Aigenger, etc.)

Pentru a retuşa, parțial, acest tablou, mai amintim metodele elaborate de Sapir, Wintrebert, Bergés şi Bounes (pentru copii), G. Briot, M. Rouet, B. Klein (relaxare holistică), A. Caycedo (sofrologie).

Dincolo de această paletă diversă de metode, **din perspectiva creativității este important că relaxarea (fiind o stare crepusculară a psihicului, cea dintre veghe şi somn)**

stimulează accesul la fântânile inconştientului, administrând mai judicios promiţătoarele funcţii ale emisferei cerebrale drepte.

"Întregul nostru sistem educativ, atrage atenţia R. Abrezol /28/, unul din pionierii sofrologiei[5] se bazează 100% pe pătrat sau, altfel spus, pe materialism şi raţionalitate ceea ce înseamnă că noi nu stimulăm decât emisfera stângă a creierului şi astfel nu experimentăm decât o parte infimă a totalităţii noastre".

Din cele patru niveluri de activitate cerebrală[6] (**starea de veghe, starea de relaxare lejeră, starea de relaxare profundă** sau somn lejer şi **somn** profund, cu sau fără vise) **starea de relaxare ocupă etajele de mijloc ale acestei tipologii, exprimabile encefalografic prin unde alpha şi tetha**.

După autoarea franceză S. Zabrowski-Moreno (1989), dacă instalarea într-o relaxare lejeră, de tip alpha, face posibilă comunicarea cu inconştientul, plonjarea într-o stare de relaxare profundă de tip mixt (theta, alpha) şi mai ales de tip tetha, garantează o colaborare masivă cu inconştientul.

Rezultă că **metodele de relaxare sunt utile creativităţii, nu numai pentru că ajută la "igienizarea psihicului de trăirile indezirabile cauzate de impasuri existenţiale diverse, dar, mai ales, ajută la mobilizarea unor energii latente care se pot exprima numai în această stare**. Este vorba, în primul rând, de **funcţiile emisferei drepte care sunt mai performante în relaxare**, complementând într-un mod fericit pe cele ale emisferei

---

[5]În traducere etimologică, ştiinţa armoniei creierului, conştiinţei, având ca fondator pe psihiatrul columbian A. Caycedo (1960). Scopul crucial al acestei orientări este armonizarea celor trei instanţe ale umanului: spirit, psihic şi corp (simbolizate, conform descendenţei chineze, prin cerc - cruce - pătrat).

[6]Chiar dacă apar unele diferenţe de la autor la autor, expresiile cantitative ale celor patru tipuri de unde cerebrale, aferente nivelurilor respective, sunt următoarele: pentru **starea de veghe** caracterizată prin gândire logică, unde beta (13-25 cicli/sec.); pentru **starea de relaxare lejeră**, caracterizată de intuiţie şi creativitate, unde alpha (8-12 cicli/sec); pentru **starea de relaxare profundă**, caracterizată prin deschiderea largă spre resursele inconştientului, unde tetha (4-7 cicli/sec.); pentru **somn profund fără vise**, unde delta (0,5-3 cicli/sec.) şi pentru **somn cu vise,** unde delta întretăiate de unde alpha.

stângi. Prin urmare, nu este vorba de a scurtcircuita şi suspenda uzitatele potenţe ale acestei din urmă emisfere, ci de a reevalua virtuţile unei zone, pe nedrept neglijate.

Caracterul fructuos, chiar spectacular al colaborării dintre cele două emisfere ale creierului, a fost probat edificator de sugestopedia lui G.Lozanov, îndeosebi în învăţarea limbilor străine.

Întrucât problema va fi reluată într-un paragraf special consacrat, precizăm doar că **sugestopedia** (această miraculoasă metodă de învăţământ, care îşi propune să mobilizeze în slujba învăţării o parte din imensele potenţe de rezervă ale inconştientului) **are la bază trei principii fundamentale**: eliminarea tensiunii din procesul de învăţământ, unitatea conştient-inconş-tient şi interacţiunea sugestivă.

Cel de-al doilea principiu, aşa cum menţionam şi cu un alt prilej /30/, **îşi propune să valorifice fiinţa umană în integralitatea dimensiunilor sale conştiente şi inconştiente**, raţionale şi afective. Dar acest obiectiv generos şi temerar nu este posibil fără **revigorarea funcţiilor adormite ale emisferei drepte**, atât de grav marginalizate prin excesele raţionaliste ale învăţământului actual. Practic este vorba de resuscitarea intuiţiei şi a afectivităţii, a imaginaţiei şi a creativităţii însăşi.

Şi **sofrologia propune câteva exerciţii simple, care urmăresc exersarea capacităţii individului de a-şi mobiliza funcţiile ambelor emisfere ale creierului**, uzitând de principalele canale senzoriale. Iată câteva exerciţii, propuse de R. Abrezol /31/ şi care dacă sunt practicate cu regularitate fortifică memoria, dar şi imaginaţia şi creativitatea:

Exerciţiul 1. Întins, cu ochii închişi vă relaxaţi cât mai profund posibil. Respiraţi lent, din adâncul abdomenului. Apoi, cu ochiul stâng imaginaţi-vă un cal alb, iar cu ochiul drept un cal negru sau invers. Apoi reuniţi cele două imagini pentru a forma , în centru, un cal unic de culoare gri. După 2-3 minute, mişcaţi degetele de la mâini şi de la picioare, respiraţi adânc şi deschideţi ochii.

Exerciţiul 2. Aceeaşi stare de relaxare ca în exerciţiul precedent. Imaginaţi-vă că ascultaţi cu urechea dreaptă o piesă

favorită de muzică simfonică şi, simultan cu urechea stângă evocaţi o piesă de jazz (genurile de muzică pot fi modificate după voinţă, ceea ce contează este practicarea consecventă a exerciţiului). Finalul exerciţiului este analog cu cel descris mai sus.

Exerciţiul 3. Postură de relaxare profundă. Concentraţi-vă asupra aerului ce intră prin cele două nări când inspiraţi. Fără să atingeţi nasul, încercaţi să dirijaţi aerul numai prin narina dreaptă, inspirând şi expirând de câteva ori. Apoi mental vă canalizaţi respiraţia (inspirând şi expirând) numai prin narina stângă. Comutarea aerului de la dreapta spre stânga şi invers, timp de două-trei minute, va determina mobilizarea ambelor emisfere. Exerciţiul se încheie la fel ca şi în cazurile anterioare.

Conform sofrologului respectiv, prin perseverenţă şi tenacitate, oricare dintre aceste exerciţii pot fi practicate cu uşurinţă.

Starea de relaxare este utilă creativităţii şi din alt motiv, deloc neglijabil şi anume **că oferă acesteia patul germinativ propice**[7] pentru buna funcţionare a programării pozitive (S. Zambrowski-Moreno, 1989). Inconştientul nostru este un ordinator minunat, cu posibilităţi incomensurabile, care stochează cu fidelitate şi consecvenţă toate trăirile şi experienţele noastre. Iată de ce, programându-l pozitiv , putem reorienta şi canaliza resursele sale imense în sensul dorinţelor şi proiectelor noastre, mai mari sau mai mici.

În fine, **prin relaxare se obţine şi atrofierea sau diluarea spiritului critic, care este atât de nociv pentru creativitate**. Atitudinea de tip Zen urmăreşte, nu numai suspendarea gândirii critice, dar şi instalarea într-un binefăcător calm interior, plin de nebănuite promisiuni "O imagine, meditează I. Holdevici /32/, pe urmele filosofiei Zen, se reflectă mai bine în apele unui lac liniştit, decât în cele ale unui lac cu valuri".

Relaxarea constituie **un obiectiv crucial şi în practicile yogine**. Eliminarea tensiunilor trebuie realizată la toate

[7]Întrucât programarea pozitivă ţine de resortul mecanismelor sugestive şi autosugestive, discuţia va fi reluată şi adâncită în paragraful consacrat acestui gen de metodă.

nivelurile, începând cu cele musculare şi apoi cu cele psihologice,ceea ce permite accesul la sfere superioare de cunoaştere. Iată de ce, **în viziunea yoga, relaxarea se instituie ca o condiţie peremptorie a creativităţii**.

Din multitudinea fasciculată de sisteme yogine, **cea mai mare audienţă, în mediul occidental, o are Hatha-yoga (yoga somatică)**, care s-a dovedit extrem de utilă, atât în optimizarea capacităţii de autoreglare a psihismului, cât şi în stimularea performanţelor umane. Chiar dacă scopul suprem al tuturor practicilor yoga este (aşa cum o postulează etimologia termenului) unirea, integrarea fiinţei umane în marele cosmos, acest mecanism trebuie să înceapă de la simplu la complex. Astfel, Hatha - yoga, deşi îşi propune să realizeze această armonie la nivel fizic (corporal), în virtutea unităţii profunde dintre soma şi psihic, ea are şi ample reverberaţii asupra acestuia din urmă. Dintre cele opt trepte pe care le implică sistemul Hatha-yoga, cele mai accesibile omului occidental sunt tehnicile de relaxare, regulile de igienă şi alimentaţie, exerciţiile de respiraţie (pranayama), exerciţiile pentru concentrarea atenţiei (dharana) şi exerciţiile statice (asana).

Fără îndoială că toate metodele de relaxare moderne se inspiră, mai mult sau mai puţin consecvent, din multimilenara teorie şi practică yoga.

Lista lor este greu de controlat astăzi, iată de ce vom poposi, fugar, doar asupra uneia dintre cele mai răspândite tehnici de relaxare şi anume asupra **trainingului autogen**, elaborat de J.H. Schultz, între 1926-1932.

Chiar dacă metoda este considerată o "yoga occidentală", întrucât împărtăşesc în comun dezideratul autorealizării fiinţei umane, căile frecventate sunt diferite: trainingul autogen utilizând tehnici accesibile civilizaţiei din care face parte. In sinteză, **metoda Schultz reprezintă o autodecontractare concentrativă,** ceea ce sugerează că nu este o tehnică pură de relaxare (de fapt de autorelaxare), întrucât comportă şi o dimensiune autosugestivă. Elementul care îi conferă **specificitate şi un incontestabil avantaj este absenţa psihoterapeutului**, întrucât ea este, prin excelenţă, o strategie de autoasistenţă. Astfel, se sub-

minează omnivalabilitatea acelei expresii care proclamă terapeutul ca pe "omul tuturor anotimpurilor" (G. Ionescu, /33/).

După opinia Giselei Eberlein /34/, renumit discipol al lui Schultz, practicarea metodei se acompaniază de consecințe dintre cele mai importante. In primul rând, ea stimulează **revalorizarea atitudinii față de timpul prezent, constituind un mecanism valoros în aprofundarea conştiinței de sine, precum şi în perfecționarea autocontrolului fizic şi psihologic al individului.**

In formulă completă, trainingul autogen implică traversarea a două cicluri distincte: ciclul I (inferior) şi ciclul II (superior). Acesta din urmă este mult mai puțin utilizat, motiv pentru care majoritatea autorilor se rezumă în a comenta **desfăşurarea doar a primului ciclu**.

Se începe prin alegerea uneia din cele trei posturi de relaxare posibile:

-poziția numită "a vizitiului în birjă" (aşezat în scaun, se ține capul aplecat, moale pe piept şi brațele atârnate inert, între genunchi sau pe lângă scaun;

-poziția aşezat în "fotoliul bunicului" (un fotoliu cu spătar şi reazem pentru coate), care permite o instalare relaxată, cu picioarele bine ancorate pe sol şi uşor depărtate, menținând spatele drept în spătar şi brațele sprijinite comod;

-şi, în fine, poziția cadavrului (culcat pe spate într-un pat adecvat, abandonând brațele pe lângă corp ca două paranteze şi depărtând uşor picioarele într-o postură destinsă).

Pentru a veni în întâmpinarea celor care practică această metodă, în Franța s-a construit un fotoliu polivalent, cu destinație expresă.

In etapa următoare se induce relaxarea, exprimând mental o frază stereotipă, a cărui conținut diferă în funcție de obiectivul vizat. Se lucrează cu ochii închişi pentru a limita cât mai mult bruiajul extern. **Orarul exercițiilor aferente primului ciclu** (cel inferior) sunt următoarele (G. Eberlein /35/):

-**pentru inducerea senzației de calm**, în prima săptămână se repetă, pe parcursul a 2-3 reprize pe zi (obligatoriu şi dimineața), următoarea formulă: "Sunt în totalitate calm!".

-**pentru inducerea senzației de greutate** se lucrează pe parcursul următoarelor două săptămâni. Astfel, în a doua săptămână se antrenează mai întâi brațele (se începe cu cel drept apoi se trece la cel stâng, utilizând sintagma: "Brațul meu drept (stâng) e foarte greu!". În mod analog se procedează şi cu picioarele (mai întâi cu cel drept, apoi cu cel stâng).

A treia săptămână urmăreşte instalarea progresivă a unei deconcentrări generalizate, la nivelul întregului sistem muscular ("Sunt foarte greu!")

-**pentru inducerea senzației de căldură a membrelor** (care modifică vascularizarea acestora), în a patra săptămână, formulele autosugestive se adresează, mai întâi brațelor (drept, stâng) şi apoi picioarelor (drept, stâng). De pildă: "Brațul meu drept (stâng) e foarte cald!".

Săptămâna a cincea este consacrată consolidării achizițiilor de până acum ("Sunt în totalitate calm!, Greu!, Cald!").

-**pentru inducerea senzației de rărire a ritmului cardiac**, în a şasea săptămână se introduce o nouă formulă: "Inima mea bate calm şi regulat!", formulă care în a şaptea săptămână suportă o uşoară retuşare ("Inima mea bate calm şi regulat puternic şi regulat!"). Prin acest exercițiu este inaugurat setul de procedee prin care se urmăreşte optimizarea modului de funcționare al organelor interne.

-**pentru inducerea senzației de calm respirator** (cu urmări certe în plan fiziologic cât şi psihic), se utilizează două strategii autoinductive: în săptămâna a opta ("Respir foarte calm!"), iar în săptămâna a noua ("Întreaga mea ființă respiră!").

Urmează o nouă etapă recapitulativă (săptămâna a zecea), de sedimentare a întregii suite de abilități dobândite ("Sunt în totalitate calm! Greu! Cald! Inima mea bate calm şi regulat! Respir foarte calm!").

- **pentru inducerea senzației de calm digestiv** se influențează, prin comenzi autosugestive speciale, plexul solar, adică acea parte a sistemului neurovegetativ (plasat între stern şi ombilic) care regizează ansambulul organelor abdominale. În acest scop sunt utilizate următoarele formule: "Căldura învăluie

plexul meu solar!" (săptămâna a unsprezecea) şi "Plexul meu solar este cald, relaxat, liniştit!" (săptămâna a douăsprezecea).

Toate exerciţiile achiziţionate până în acest moment sunt fixate în cea de-a treisprezecea săptămână ("Sunt în totalitate calm! Greu! Cald!"; "Inima mea bate calm! Respir foarte calm!"; "Căldura învăluie plexul meu solar!") apoi se insistă: ("Sunt calm! Greu! Cald! Relaxat! Destins!").

- în fine, **pentru inducerea senzaţiei de frunte proaspătă** (care se traduce fiziologic printr-o vasoconstricţie la nivelul conductelor vasculare aferente, ce produce şi o regularizare mentală şi afectivă) sunt angajate alte stereotipii verbale: în săptămâna a paisprezecea ("Fruntea mea se răcoreşte puţin!"), în săptămâna a cincisprezecea ("Fruntea mea se răcoreşte plăcut!") iar în săptămâna a şaisprezecea ("Fruntea mea se răcoreşte puţin şi fruntea mea se răcoreşte plăcut!").

Pentru a stăpâni pe deplin acest ciclu inferior sunt necesare antrenamente zilnice (chiar 2-3 pe zi), în decursul unei perioade care se plasează între două luni jumătate şi patru luni (G. Eberlein, 1980).

În stadiul său avansat (cel de al doiela ciclu), trainingul autogen reuşeşte ca prin introspecţie să limpezească o serie de probleme existenţiale şi să instaureze o stare de spirit constructivă pentru rezolvarea lor. Fără a insista, acest stadiu cuprinde un exerciţiu de concentrare interioară obţinut prin comanda: "Privesc spre centrul frunţii!", urmează un exerciţiu consacrat reprezentării "culorii personale", un altul destinat reprezentării unor obiecte concrete şi, în final, un exerciţiu mai dificil, prin care subiectul trebuie să reprezinte binele, dreptatea etc.(I. Vianu,/36/).

Prezentarea succintă a metodei a demonstrat că este suficientă frecventarea doar a primului ciclu pentru a obţine un control mai bun, nu numai asupra organismului, ci şi asupra psihicului nostru. Concret, **trainingul autogen poate fi un aliat de nădejde în lupta împotriva surmenajului şi a insomniei, a depresiei, anxietăţii şi complexelor de tot felul, pregătind un teren favorabil pentru mobilizarea, în sens creativ, a potenţelor umane**.

Întrucât metoda respectivă stimulează maturizarea personalităţii, ea poate fi practicată, cu succes, încă de la o vârstă timpurie (8-12 ani), dar cu certitudine din adolescenţă. Chiar dacă varianta individuală i-a asigurat consacrarea, trainingul autogen se poate practica şi în grup, ceea ce sporeşte teritoriul ei de iradiere. Cheia succesului este sintetizată într-un singur cuvânt şi anume: perseverenţă. În acest sens, V. Levi /37/ observa, pe drept cuvânt, că "relaxarea autogenă reprezintă un prieten pentru toată viaţa, dar un prieten susceptibil. Dacă îl neglijezi pentru o săptămână, el te va părăsi pentru două".

Evident, nu ne-am propus să epuizăm lista, atât de asortată, a metodelor de relaxare existente astăzi în lume, dar nu putem omite o metodă, relativ recentă şi deosebit de fertilă, cea a **biofeedback-ului**.

Dar înainte de prezentarea ei suntem datori cu o precizare. La începutul acestui subcapitol observam că metodele de stimulare ale creativităţii, destinate personalităţii creatoare, pot urmări, cu predilecţie, dar nu cu exclusivitate, două obiective fundamentale: degajarea psihicului de stări poluante, inhibitorii, frenatoare şi populare lui cu alte stări fertilizante, deci favorabile creativităţii. **Nici una din metodele existente nu deserveşte un singur deziderat, dar se poate constata, la fiecare dintre ele, o abilitate suplimentară pentru o direcţie sau alta**.

Cu metoda biofeedback-ului inaugurăm suita acelor procedee care urmăresc, mai ales, realizarea celui de-al doilea obiectiv.

În esenţă, această tehnică preia un sâmbure de adevăr ce poate fi regăsit în toate metodele de relaxare, din Orient. Mai precis, analiza strict terminologică a termenului de biofeedback sugerează posibilitatea de a controla constant acele funcţii ale organismului care sunt coordonate de sistemul nervos vegetativ. El a rezultat în urma unor distilări succesive, ce-şi revendică printre precursori pe P.K. Anohin (1935), St. Odobleja (1938), A. Rosenblueth, N. Wiener şi J. Bigelow (1943), care au vehiculat concepte conotativ similare, ca cele de aferentaţie inversă, cercul vicios de acţiuni şi reacţiuni (legea reversibilităţii), conexiune inversă etc. Chiar dacă analizăm această metodă în spaţiul dedicat

metodelor de relaxare, trebuie să menționăm că, și în acest caz, virtuțile acestei strategii nu se verifică doar în cazul relaxării, ci deopotrivă în terapia și profilaxia unor afecțiuni de etiologie diversă, în optimizarea legăturilor empatice între indivizi, cât și în direcția îmbunătățirii performanțelor umane (obiectiv de maxim interes în contextul de față).

Așa cum menționează I. Ciofu /38/, în titlul unui articol destul de recent, **biofeedback-ul are atât înțelesul de "mecanism neurofiziologic", cât și de "procedeu terapeutic neuropsihic"**.

Termenul de biofeedback (BF) datează de aproximativ trei decenii, având semnificația unui "mecanism care realizează informația returnată de la un dispozitiv, sistem fiziologic, organ (inclusiv organ efector), către dispozitivul, sistemul care a emis anterior un semnal pentru inițierea unei activități" (I. Ciofu, /39/).

Spre deosebire de alte tehnici de relaxare, prin BF putem exercita un control edificator asupra prezenței stării de relaxare, urmărind trei indicatori cuantificabili: tensiunea musculară, temperatura cutanată și ritmul EEG alpha.

Problema alphageniei a intrat în centrul de interes al specialiștilor, indeosebi din anul 1968, datorită prestațiilor lui J. Kamiya /40/ și a colaboratorilor săi (J. Stoyva, 1968 și D.P. Nowlis, 1970), dar și a lui D. Green (1971), A. și M. Zaffuto /41/ ș.a. Există astăzi în lume și instituții cu destinație specială, ca Centrul de alphagenie din Santa Barbara

Pe scurt, **se pune problema detectării bufeurilor alpha care evocă nu numai prezența relaxării, ci și plonjarea într-o stare propice creativității, pe care D. Green (1971) o denumea "de reverie hipnagogică".** O serie de studii recente demonstrează că în momentul când spectrul EEG indică frecvența de 10 Hz (deci în plin puseu alpha), asistăm la o colaborare fructuoasă între cele două emisfere cerebrale. Dar undele alpha apar nu numai în acea stare specială de veghe ci și în somn, mai precis, în timpul cât visăm. Și în această din urmă situație, prezența lor și-a probat efectele creatoare (ca de pildă, în cazurile lui D. Mendeleev, E. Howe, N.Bohr ș.a.).

Pentru a capta ritmul cerebral alpha s-a conceput un aparat electronic special (J. Kamiya, J. Stoyva, J.H. Hart ș.a.), care printr-un semn vizual sau auditiv atenționează subiectul asupra indexului dorit. În acest fel, individul își poate conștientiza timpul favorabil creației, evitând, cu abilitate, istovitoarele momente de neinspirație.

Dar priza de conștiință a acestei stări reprezintă doar cea dintâi verigă a comportamentului de autoreglare. Pasul următor presupune antrenarea individului pentru a-și provoca, explicit și deliberat apariția și augumentarea stării alpha, în scopuri dintre cele mai diverse (inclusiv creative).

O contribuție meritorie, în acest sens, o reprezintă cea realizată de I. Ciofu și M. Toma /42/ prin tehnica A.V.P.P.R. și care semnifică un antrenament "de utilizare voluntară și periodică a unui procesor cerebral de relaxare".

Ucenicia acestei metode implică, "in extenso", trei secvențe: prima în laborator, a doua la domiciliul subiectului și ultima din nou în laborator. Gradul cel mai accentuat de originalitate îl prezintă antrenamentul care se desfășoară la domiciliu, timp de două săptămâni, cu câte 1-2 reprize zilnic. El este prefațat de o experiență realizată în condiții speciale, de laborator, când prin intermediul aparatului de alphagenie se elaborează un reflex condiționat, asociind apariția traseului alpha sonorizat cu o stare de relaxare binefăcătoare. Respirația fiind monitorizată, experimentatorul declanșează același stimul sonor pe parcursul fiecărei expirații. Pentru a-și însuși corect acest sunet, subiectul îl fredonează, mai întâi, apoi doar și-l reprezintă mental când expiră. În scopul consolidării capacității de a se instala în alpha, ori de câte ori este nevoie și mai ales în absența aparatului, individul continuă să exerseze și acasă. Plasat într-o încăpere retrasă, așezat confortabil în scaun și cu ochii închiși, el își poate dezvolta abilitatea de a-și induce ritmul alpha, repetând periodic, doar pe cale imaginară, sunetul respectiv (semnal de ordinul doi), pe parcursul fazei expiratorii. Pentru a testa calitatea de asimilare a tehnicii A.V.P.P.R. de către subiect se revine din nou în laborator, apelându-se la o serie de criterii obiective.

Metoda elaborată de cei doi cercetători români întruneşte calităţi dintre cele mai promiţătoare şi în direcţia stimulării creativităţii, mai ales, dacă avem în vedere şi preţul încă prohibitiv, la noi, al aparatelor de alphagenie. Ca şi în alte situaţii, şi în cazul antrenamentului creativ, metoda BF îşi potenţează efectele şi îşi sporeşte eficacitatea dacă se acompaniază cu utilizarea unor tehnici adjuvante ca: sugestia (autosugestia) şi hipnoza (autohipnoza). Asociindu-şi scenarii diverse, care încep cu elaborarea unor sugestii verbale lapidare, dar tonice, şi până la imaginarea unor scene reconfortante (diverse peisaje sau scene din viaţă), există o gamă largă de asemenea procedee. Dar consecinţele reverberează biunivoc, în cazul unor asemenea conjuncţii metodologice, întrucât asistăm nu numai la o întărire a ecoului BF sub impactul acestor strategii suplimentare, dar şi la sporirea forţei persuasive a cuvântului şi imaginii în condiţiile stării alpha.

Înainte de a încheia analiza pe care am rezervat-o metodelor de relaxare, menţionăm că există şi alte mijloace care pot induce, fără prea multă trudă, destinderea şi decenzurarea, adică o evadare rapidă de la status quo. Este vorba de **alcool, medicamente, cofeină şi droguri**, ce posedă evidente calităţi decenzurante, dar care nu pot fi practicate uzual întrucât pot degenera în toxicomanii periculoase.

Unul din corifeii psihologiei transpersonale, psihiatrul S. Grof /43/, a utilizat, de pildă, pe scară largă, drogurile psihedelice (mai ales L.S.D.-ul) pentru a provoca stări de conştiinţă lărgită. În opinia sa, aceste substanţe nu sunt simple halucinogene, ci mai degrabă dezinhibanţi chimici care permit călătorii în zonele insondabile ale inconştientului. Oricât de seducătoare ar fi asemenea experienţe, consumul de droguri reprezintă un pericol grav care nu poate fi acceptat decât în cazuri izolate, din raţiuni exclusiv de cercetare şi în condiţii perfect controlate. Din fericire efecte adiacente se pot obţine şi cu mijloace mult mai "benigne" decât drogurile, ca de pildă prin intermediul hipnozei, meditaţiei (inclusiv a celei transcedentale), sofrologiei etc.

7.2.1.2. Metodele sugestive

Capacitatea de sugestie şi autosugestie este la fel de naturală ca şi respiraţia. Ea se manifestă în grade diferite, la orice individ, însoţind ca o trenă raporturile interumane.

Deşi virtuţile sugestiei sunt cunoscute din cele mai vechi timpuri, ea şi-a probat credibilitatea, cu argumente tot mai convingătoare, mai ales din sec. al XVIII-lea, atât în medicină, politică, publicitate, sport, iar prin G. Lozanov şi în artă şi învăţământ. Autorul respectiv este creatorul **sugestologiei**, o disciplină novatoare care semnifică nu numai un moment de răscruce pentru destinele sugestiei, dar şi prilejul unor restructurări de fond în ceea ce priveşte aria de extensiune a potenţelor umane, precum şi a căilor de exploatare a lor.

Înainte de a trece în revistă principalele metode sugestive şi a insista îndeosebi asupra modului în care ele pot fi adaptate pentru uzul creativităţii, **sunt necesare câteva inferenţe de ordin general privind fenomenul sugestiei**, aşa cum s-au sedimentat ele conform cercetărilor actuale.

Astfel, G. Lozanov /44/ oferă, după opinia noastră, cea mai completă şi mai consistentă imagine în această problemă. După psihoterapeutul bulgar, sugestia este un fenomen relaţional, deosebit de complex, cu o dublă natură: psihologică şi fiziologică. Ea funcţionează ca un sistem unitar şi armonios, în care orice disociere dintre sugestor şi sugestionat, dintre individ şi mediu, dintre conştient şi inconştient, dintre trecut, prezent şi viitor, dintre real şi posibil, poate primejdui coeziunea întregului.

Specific situaţiei sugestive este "libertatea individului de a se opune dictatului provocării" sau, altfel spus, posibilitatea acestuia de a decide pentru oricare dintre alternative, atît aceea de a se conforma, cât şi aceea de a nu se conforma mesajului sugestiv. (N. Gheorghiu, I. Ciofu, /45/).

Creionând în continuare, identitatea sugestiei, trebuie menţionat, împreună cu G. Lozanov (1971), caracterul ei omniprezent, natural şi pozitiv ceea ce sugerează, implicit, că ne aflăm incontestabil în faţa unei veritabile calităţi umane ce se cere fructificată. Dintre multiplele sale consecinţe benefice, **două se**

delaşează ca fiind esenţiale, mai ales, în contextul unei discuţii despre metodele de stimulare a creativităţii. **Este vorba, pe de o parte, de capacitatea sugestiei de a controla fluxul torenţial de informaţii existent astăzi în lume şi, pe de altă parte, de a mobiliza potenţele umane de rezervă, stocate în inconştient**.

Nu intenţionăm să oferim o analiză a tipurilor de sugestii existente, dar trebuie să menţionăm că Lozanov, continuând o practică mai veche, a preferat sugestiei hipnotice pe cea din stare de veghe, datorită calităţilor ei suplimentare.

Conform acestui "fenomenolog al sugestiei", cum a fost supranumit Lozanov de către discipolul său canadian J. Lerède /46/, nu putem sonda inconştientul pe cale raţională, ci numai sugestivă, subtilă, indirectă, organizând şi controlând, într-un anumit fel, toate intrările în subteranele psihicului. Pentru aceasta sunt utilizaţi stimulii subliminali, periferici care formează planul secund (nonverbal), cel al microcomunicării. Mai precis, este vorba de tot ceea ce există dincolo de cuvintele propriu-zise: timbru, modulaţie, ritmul vocii, dar şi mimică, privire, gestică etc. La toate acestea se adaugă, desigur, muzica şi toate celelalte arte care reunesc neprețuite funcţii sugestive. Toţi aceşti stimuli, după expresia inspirată a lui J. Lerède /47/, se comportă asemenea unor sateliţi invizibili care au fost plasaţi, cu discreţie (deturnând vigilenţa conştiinţei), pe orbita constelaţiei inconştiente, pentru a-i explora hotarele necunoscute.

Aşa cum o demonstrează cercetările din ultima vreme, sugestia, ca şi autosugestia (căci graniţa dintre ele este extrem de laxă), pot funcţiona, cu maximă eficacitate, când activitatea cerebrală se găseşte în registru alpha. Ca urmare, M. Screm /48/ precizează: "ideal pentru utilizarea conştientă a autosugestiei este ritmul alpha". Se constată cum fenomene ca sugestia, hipnoza (care este un caz particular de sugestie), creativitatea, converg către acelaşi teritoriu mental, caracterizat prin unde lente, de relaxare, când în pofida unei aparente decuplări are loc o intensă şi fertilă "ardere interioară", deoarece prerogativele conştiinţei nu sunt abolite total, în plus, se schiţează şi colaborarea cu inconştientul. Această stare a primit de-a lungul timpului denumiri dintre cele mai diferite: faza paradoxală (Pavlov); reverie

hipnagogică (E.J. Green, 1971); relaxare trează (C. Martindale, 1981); veghe pasivă (C. de Lagrave); pseudopasivitate sau psihorelaxare concentrată (G. Lozanov, 1971); concentrare agreabilă (J. Lerède, 1987) etc.

"Liniştea" marilor funcţii conştiente, pe care o generează starea de alphagenie, nu este suficientă pentru a optimiza acţiunea sugestiei, **este nevoie, conform sugestologiei şi de învingerea barierelor antisugestive, precum şi a sugestiilor negative**.

O succintă analiză a lor demonstrează că ne aflăm în prezenţa unor blocaje ale creativităţii, extrem de răspândite. Astfel, barierele antisugestive reunesc mai multe feluri de inhibiţii: **de natură intelectuală** (exacerbarea spiritului critic); **de natură emoţională** (neîncredere, insecuritate); **de natură etică** (canoane morale prea rigide). Cât priveşte **sugestiile negative**, acestea au o etiologie socială (de pildă, opinia individului că nu este destul de inteligent, frumos, puternic, norocos etc.)

Reconstituind ansamblul putem observa că sugestia, pe care o vehiculează ştiinţa propusă de Lozanov, comportă, în esenţă, două faţete: desugestivă şi sugestivă, adică, este vorba ca în primă urgenţă să realizeze o igienizare psihică, prin defrişarea terenului de toţi agenţii poluanţi, limitativi, pentru ca în secvenţa următoare să se monteze în locul lor o serie de pârghii pozitive.

După elaborarea acestui succint eşafodaj teoretic, să prezentăm, în continuare, câteva dintre **cele mai importante metode sugestive care pot fi adaptate cu succes în scopul dezvoltării potenţialului creativ**.

7.2.1.2.1. Sugestopedia

Sugestopedia reprezintă o aplicare a sugestologiei în învăţământ. Deşi există tentative de a-i proba calităţile la discipline dintre cele mai diverse, ea şi-a demonstrat pe deplin oportunitatea în domeniul limbilor străine.

Concret, această metodă îşi propune un deziderat generos, dar temerar, acela de a capta şi fructifica, în beneficiul

învățării, o parte din forțele latente, depozitate în "cutia neagră a inconștientului".

Fără a insista asupra tuturor detaliilor aferente[8], strategiei în cauză, menționăm că sugestopedia se întemeiază pe **trei principii fundamentale**, a căror aplicabilitate poate fi extinsă, după opinia noastră, la scara întregului învățământ:

-cultivarea bucuriei şi absența tensiunii în procesul didactic;

-realizarea unei cooperări fructuoase dintre conştient şi inconştient, ceea ce presupune valorificarea ființei umane în integralitatea potențelor sale (deopotrivă raționale şi afective), proiect ce reclamă reabilitarea funcțiilor neglijate ale emisferei drepte;

-interacțiunea sugestivă, ce postulează ca învățarea să se realizeze întotdeauna la nivelul rezervelor personalității. Concret, acest principiu reaşează pe temeiuri noi relația dascăl-elev, între care trebuie să se instituie raporturi de confiență şi respect mutual, cu suspendarea oricărei atitudini violente, imperative din partea magistrului.

Rularea practică a sugestopediei îşi subordonează **mai multe tehnici**:

- **infantilizarea** (ce diferă de infantilism) şi semnifică pentru adult să evadeze din universul său apretat, care abundă în anchiloze, rutină şi prejudecăți, pentru a regăsi prospețimea, spontaneitatea şi naturalețea specifice copilăriei. Ea se realizează prin situația de grup şi utilizarea masivă a mijloacelor artistice;

- **schimbarea identității** (procedeu preluat din psihodramă), care presupune schimbarea statutului social al fiecărui participant, prin atribuirea unui nume şi adrese noi, precum şi a unei profesii valorizante. În acest fel sunt alungate toate timiditățile, sclerozele şi obtuzitățile ce aparțin personajului real, pentru a oferi câmp liber decenzurării şi libertății de expresie;

- **pseudopasivitatea**, starea cea mai răspândită, în care se găsesc subiecții pe parcursul derulării şedințelor de

[8]Problema a fost amplu dezbătută de noi într-un alt studiu, intitulat "Rolul sugestopediei în învățarea limbilor străine", Timişoara, Analele ISEP, 1994, vol. IV.

sugestopedie şi care se traduce encefalografic prin emisie de unde alpha. Se concretizează printr-o îmbinare "sui generis" dintre relaxare şi concentrare, adică sub o crustă de totală destindere a funcțiilor conştiente, în care tensinsiunea şi oboseala s-au topit ca prin minune, se desfăşoară, de fapt, o activitate extrem de intensă. Această postură este generată atât de calitățile nonverbale ale dascălului, de utilizarea infantilizării, cât şi a unui fond muzical anume ales. În ceea ce priveşte efectele ei sunt dintre cele mai spectaculoase: activarea tuturor proceselor intelectuale (inclusiv o hipermnezie), stimularea creativității şi, în general, o înflorire a întregii personalități.

Nu este cazul să insistăm asupra exigențelor organizatorice şi nici asupra scenariului de desfăşurare a unui curs de sugestopedie. Precizăm doar că, **pentru însuşirea primului nivel al unei limbi străine, durata cursurilor este de aproximativ patru săptămâni, cu câte patru ore pe zi, la capătul cărora individul dobândeşte un fond de aproximativ 2000 de cuvinte, care îi va fi suficient pentru a se descurca în limba respectivă.**

Dintre cele trei secvențe esențiale, aferente unei lecții complete (presesiune, sesiune, postsesiune), doza cea mai mare de originalitate este prezentă în sesiune, întrucât ea se desfăşoară pe fond muzical: în primele 40 de minute, o piesă simfonică lirică, de factură romantică, destinată activării emisferei drepte, iar în ultimele 10 minute o bucată simfonică, mai austeră, mai intelectualizată, care se adresează emisferei stângi. Pentru a nu decupla emisfera dreaptă, în răstimpul acestor minute din urmă, elevii sunt invitați să se abandoneze într-o postură total relaxată, cu capul sprijinit, confortabil, în fotoliu şi cu ochii închişi, pentru a asculta lectura realizată de profesor.

Chiar dacă sugestopedia a început să-şi experimenteze potențele în domeniul limbilor străine, au existat şi tentative de aclimatizare a ei şi la orice altă disciplină de învățământ. Entuziasmul inițial s-a temperat însă, datorită impactului cu multiplele probleme organizatorice, **formarea profesorilor sugestopezi fiind cea mai spinoasă.** Dar această situație nu anulează nici succesele sale, adeseori eclatante, înregistrate nu numai în țara de baştină, dar şi în alte țări ale lumii şi nici oportunitatea

eforturilor de perfecționare a ei, stipulată încă de Conferința internațională de sugestopedie, ce s-a desfăşurat sub egida UNESCO, la Sofia, în decembrie 1978. În sinteza prezentată de raportorul desemnat de UNESCO (prof. F. Winnykamen, de la Universitatea Descartes din Paris), s-a realizat o evaluare lucidă, atât teoretică cât şi practică a sugestopediei, relevându-se superioritatea ei incontestabilă asupra metodelor tradiționale, de unde şi necesitatea extinderii acesteia , sub control direct (inclusiv financiar) al UNESCO. Cu acest prilej, a fost vehiculată chiar şi ideea constituiri la Sofia a unui centru internațional de formare a profesorilor sugestopezi, sub coordonarea lui Lozanov.

Toate aceste detalii pe care le-am furnizat, au ca scop sensibilizarea şi "amorsarea" opiniei publice în direcția acestei metode, cu certe calități, inclusiv în stimularea creativității Observația este cu atât mai intemeiată cu cât odată cu stabilirea în SUA a lui Lozanov, metoda pare să fi intrat într-un con de umbră, mai ales în Bulgaria, țara sa de origine.

Serviciile pe care sugestopedia le poate aduce creativității sunt multiple. Chiar şi atunci când scopul ei declarat este asimilarea rapidă a unei limbi străine, **efectele sale sunt mult mai extinse întrucât, prin mobilizarea rezervelor provoacă o autentică ecloziune a personalității, în general, ceea ce semnifică, inclusiv, fertilizarea potențialului creativ**.

7.2.1.2.2. Metoda sofronică.

Chiar dacă uzitează masiv de mecanismele sugestive şi autosugestive (ceea ce legitimează încadrarea ei în acest context), metoda sofronică (sofrologică) poate fi la fel de bine aliniată şi printre metodele de relaxare.

Ea reprezintă aplicarea în practică a sofrologiei, orientare care aspiră către o nouă filozofie de viață, cu ample rezonanțe asupra existenței omului contemporan.

Aşa cum am mai arătat paternitatea sofrologiei aparține psihiatrului columbian A. Caycedo care, începând din anul 1960 (data când a apărut această disciplină) şi până astăzi, a reuşit să

racoleze discipoli zeloşi care i-au asigurat rapid faima şi consacrarea..

În descendență strict etimologică, termenul de sofrologie semnifică ştiința armonizării conştiinței. Promovând o viziune holistică asupra ființei umane (care valorifică o bună şi străveche tradiție chineză), **ea urmăreşte instituirea unui nou echilibru între toate cele trei instanțe majore ale omului: trup, mental şi spirit**. Această nouă viziune declanşează o altă optică şi igienă de viață, cauzând mutații inclusiv în domeniul medical. Astfel, dacă medicina alopată tratează mai ales boala, sofrologia se adresează, în primul rând, bolnavului şi nu oricum, ci triadic, pe toate canalele majore ale personalității sale. Rezultă, în consecință, şi o modalitate inedită de a defini sănătatea, ca o armonie dintre corp , psihic şi spirit.

Cu ajutorul unor tehnici speciale, sofrologia urmăreşte cucerirea unei stări deosebite de conştiință, ce se plasează în spațiul dintre veghe şi somn. Este vorba de **conştiința sofroliminală (sofronică),** care, după opinia lui R. Abrezol /49/ se instalează pe fondul undelor tetha, la aproximativ 6 cicli/sec.

Sofronizarea se poate realiza, atât prin **metode** de împrumut, cât şi prin unele create "ad hoc", care se pot grupa în **două categorii** distincte:

- **verbale**: training autogen Schultz; trainingul autogen modificat (TRAM); metoda celor trei grade de relaxare dinamică (R.D.); transterpsihoterapie (T.T.T.); hipnoză;
- **neverbale**: (bioenergie; masaje diverse; masaj perceptiv (F. de Rivage); vibrații japoneze; sunetele circulare ale lui J. Feijoo; ritmuri muzicale diverse (jazz, muzică indiană); dans monoton (codificat).

Simpla inventariere a acestor tehnici este suficientă pentru a ilustra că metoda sofronică fructifică, atât calitățile sugestive ale cuvântului cât şi ale imaginii. Dar întrucât mecanismele sugestive şi autosugestive acționează cu maximă eficacitate în stare de relaxare, **sofronizarea presupune, ca pe un moment indispensabil, inducerea progresivă a relaxării musculare, insistând şi asupra exersării unei respirații corecte**

(abdominale) prin care se poate obține o energie suplimentară pentru creier.

Ca să transporte subiectul în stare sofroliminală (ce este în fond tot o formă de relaxare), sofrologul poate utiliza ceea ce se numeşte "terpnos logos", adică o intonație specială a vocii, extrem de penetrantă, de persuasivă. O dată cu inducerea acestei stări, poate începe cooperarea cu imensele forțe ce somnolează în inconştient. **Se pune deci problema programării pozitive a zonei abisale, fie prin intermediul cuvântului, fie prin intermediul imaginii.**

Evadând din teritoriul strict al sofrologiei, postulăm şi existența, pe linia sugerată de S. Zambrowski Moreno /50/, **a unor momente indispensabile programării pozitive a inconştientului, pe cale verbală:**

-definirea clară a scopului urmărit;

-conceperea în scris a unei fraze scurte care să exprime acest scop, utilizând timpul prezent şi apelând la termeni afirmativi;

-repetarea zilnică, de preferință cu voce tare, a acestei fraze stereotipe;

După opinia autoarei, efectele apar abia după 21 de zile, întrucât inconştientul are nevoie de minimum acest interval pentru a "digera" mesajul transmis.

Cât priveşte programarea **pe cale nonverbală**, ea constă în trăirea, cu anticipație, a scenelor în care vom fi implicați, vizualizându-le pe ecranul nostru mental şi conferindu-le un traseu pozitiv de desfăşurare.

După schițarea succintă a contururilor fundamentale ce definesc sofrologia, precizăm că tehnicile ei pot fi adaptate în scopul stimulării potențialului creativ, atât prin controlul şi anihilarea blocajelor provocate de stres, cât şi prin întronarea unor stări favorabile creației, ca optimismul, încrederea în sine, dinamismul etc.

Un exemplu edificator despre modul cum metoda sofronică poate deservi cauza performanțelor umane o oferă R. Abrezol /51/, care a pregătit pentru jocurile olimpice din 1967, un număr de trei schiori elvețieni, pe această cale. Rezultatele au

fost mai bune ca oricând, toți sportivii respectivi obținând medalii olimpice. S-au probat şi pe această cale efectele de potențare a energiei fizice şi psihice provocate de sofrologie, precum şi virtuțile ei reale în lupta împotriva fricii şi a tracului, pentru optimizarea formei competiționale.

În concluzie, dacă sofrologia posedă calități profilactice şi curative în domeniul medical, ea constituie şi o cale prețioasă de a valorifica suplimentar resursele umane, prin tehnici extrem de simple şi accesibile. Căci, aşa cum observă G. Barbarin /52/, omul nu este "un rezervor izolat al universului, ci un canal de circulație al bogățiilor sale, ce i-au fost date pentru a le oferi".

7.2.1.2.3. Controlul mental Silva

Controlul mental Silva este o metodă relativ recentă elaborată (după 1960), a cărei autor este mexicanul J. Silva[9] /53/.

Ca şi în cazul sofrologiei, exigențele ei sunt puțin pretențioase, ceea ce înseamnă că ea poate fi frecventată de orice individ dacă posedă o anumită doză de perseverență. Tehnica Silva îşi propune o programare a propriului creier, în sensul dorit de fiecare din noi. Deci, se **pune problema şi în acest caz de a valorifica, tot în registrul alpha, o serie de forțe latente, extrem de prețioase pentru fortificarea generală a persoanei în confruntarea cu multiplele vicisitudini ale existenței.**

Cum este **vorba de o metodă de reprogramare a creierului**, bazată pe sugestie şi mai ales pe autosugestie, ea poate fi ajustată şi în scopul ameliorării comportamentului creativ.

Nu vom descrie, cu lux de detalii, configurația şi eficacitatea ei, rezumându-ne doar să-i creionăm fugitiv contururile.

De la început trebuie să precizăm că premisa pe care îşi clădeşte întregul eşafodaj nu este nici nouă şi nici originală, ea

---

[9]Traducerea lucrării sale fundamentale în 20 de limbi a făcut posibilă răspândirea acestei metode în numeroase țări ale lumii. În plus, la Laredo (Texas) funcționează o instituție cu destinație specială, "Silva Mind Control International", ceea ce atestă crearea unui cadru organizatoric adecvat pentru cunoaşterea şi difuzarea ei.

se referă la posibilitatea de a exploata resursele abisale, pentru a dirija deliberat şi pozitiv cursul vieţii.În acest fel, metoda Silva poate deservi o gamă largă de obiective, mai mult sau mai puţin prozaice, de la înlăturarea unei migrene banale sau reglarea somnului, la stimularea vindecării în caz de boală şi renunţarea la vicii şi până la ameliorarea capacităţii de memorare şi învăţare, precum şi a potenţelor creatoare etc.

Pe scurt, **filmul de desfăşurare este următorul** (G. Silva, R. Stone, /54/): întins comod în pat, dimineaţa, imediat după trezire şi având grijă să nu fie conturbat de imixtiuni nedorite, individul îşi poziţionează mai întâi mâinile într-un anumit fel. Dacă este dreptaci, mâna stângă (sediul unei cakre de recepţie energetică) va fi orientată cu palma în sus, iar mâna dreaptă (unde se află o cakră de emisie energetică) va fi lipită de corp, în orice loc. Pentru cei stângaci situaţia se inversează. În continuare, subiectul închide ochii şi îşi destinde toate grupele musculare ale corpului (prin contractări şi decontractări succesive), plecând de la creştetul capului şi ajungând la picioare. Pentru aprofundarea stării de relaxare se recomandă şi imaginarea unei scene agreabile, liniştite. O dată relaxarea realizată şi păstrând pleoapele închise, el îşi fixează privirea deasupra, la un unghi de 20 de grade, în porţiunea care a primit denumirea de "ecran interior". Această poziţie a ochilor este foarte importantă întrucât dinamizează instalarea în alpha şi, respectiv, activează emisfera dreaptă a creierului. Apoi se numără mental de la 100 înapoi către 1, într-un ritm rar, cu pauze de aproximativ o secundă între două numere succesive. Când se ajunge la 1 creierul se găseşte în alpha şi, prin urmare, este extrem de receptiv la mesaje. De aceea se spune în gând: "Sunt sănătos. Corpul şi sufletul meu sunt într-o stare perfectă.". Pentru a părăsi starea alpha, persoana îşi dă o nouă comandă "Voi număra de la 1 la 5 şi când voi deschide ochii voi fi treaz şi relaxat, iar când voi ajunge la 5, mă voi simţi mai bine ca înainte". Ajungând cu numărătoarea la 3 se deschid ochii şi se rememorează indicaţia. În fine, la 5 se reia mesajul sugestiv iniţial: "Sunt treaz şi mă simt minunat. Sunt sănătos şi complet relaxat".

Cu toate că plonjarea în alpha se realizează încă de la prima şedinţă, putem stăpâni, cu adevărat, inducerea deliberată şi rapidă a acestui index cerebral, numai după aproximativ 50 de zile. Orarul se modifică în acest interval: dacă în primele 10 zile numărătoarea începe de la 100, în următoarele 10 zile de la 50, apoi pentru încă 10 zile de la 25, iar în ultima decadă de la 10 la 1.

După consumarea celor 50 de zile urmează al doilea stadiu (tot de 10 zile), când intrarea în alpha se poate realiza din orice poziţie. Dacă individul este aşezat în scaun sau fotoliu, mâinile se ţin în poală, cu palmele orientate în sus (pentru dreptaci, stânga deasupra şi dreapta dedesubt). Urmează relaxarea integrală a corpului în aceeaşi ordine ca anterior, după care privirea este fixată la 45 de grade, deasupra orizontalei. Când pleoapele devin grele, ochii se închid şi începe numărătoarea de la 50 la 1. În rest se procedează analog ca în prima etapă.

În următoarele stagii (3,4,5) traseul nu se modifică, numai că numărătoarea începe de la 25, 10 şi respectiv 5. Dacă individul reuşeşte cu uşurinţă să aterizeze în alpha, durata ultimelor stagii se poate scurta.

Pentru a dobândi un spor de abilitate la intrarea în alpha, exerciţiile trebuie practicate în aceste etape la ore şi în locuri dintre cele mai diverse. După cum menţionează J. Silva şi R. Stone /55/, când individul se află în registrul alpha, forţele sale interioare sporesc datorită activării ambelor emisfere ale creierului.

Întrucât, adeseori, multiplele probleme ale vieţii solicită intrarea extrem de promtă în alpha, **metoda Silva postulează şi unele strategii rapide pentru aceasta**. Şi anume: timp de 7 zile, la fiecare şedinţă, când individul se găseşte în alpha îşi administrează următoarea comandă:"De câte ori voi uni primele trei degete de la oricare mână să intru imediat în alpha întrucât am un motiv foarte important". Acelaşi efect se poate obţine şi înlocuind fraza de mai sus cu o alta: "De câte ori voi privi în gol să intru imediat în alpha". Cele două tehnici sunt excelente modalităţi pentru a stimula capacitatea de înţelegere şi asimilare a noilor cunoştinţe, dar şi pentru a readuce la suprafaţă informaţiile deja

uitate. Ca urmare, când nu-ți amintești ceva va fi suficient să-ți unești cele trei degete (în stare alpha, dar și beta) ca să suprimi infidelitățile memoriei.

În rezumat, Mind controlul poate conduce la stimularea potențelor noastre creatoare, atât prin administrarea în stare alpha a unor sugestii pozitive de tipul: "Sunt stăpân pe mine, îndrăznet, cooperant, mai puțin critic, mai inventiv, mai eficient", cât și prin vizualizarea, cu anticipație, a felului cum vrei să devii tu însuți sau cum dorești să se rezolve o anume problemă. Conform părerii lui J. Silva, vizualizarea este o veritabilă cheie a succesului", prin care adresezi o rugăminte propriului calculator care este creierul pentru a-ți transforma dorințele în realități.

Tehnica de vizualizare pune accent pe modul de poziționare a ecranului interior pe care se realizează proiecția mentală. Pentru programarea în prezent el se află în față, pentru trecut în dreapta, iar pentru viitor în stânga. Concret, după aterizarea în alpha, vizualizăm starea prezentă (deci cea pe care vrem să o depășim) plasând-o pe ecranul din fața noastră. În secvența următoare, proiecția ameliorată a stării inițiale este deplasată spre stânga, pentru ca, în final, după ce ea a atins parametrii scontați o plasezi și mai mult la stânga, păstrând pentru un minut, pe ecranul tău interior, această imagine. Controlul mental Silva poate deveni un aliat prețios, deopotrivă în efortul de a-ți domina eșecurile și maladiile, problemele financiare, comportamentul și performanțele creatoare. De aceea el oferă nu numai o simplă strategie igienică de viață, ci o autentică filosofie. Meritul acestei metode este nu doar acela de a fi relevat importanța capitală a sugestiilor pozitive în amorsarea și argumentarea combustiilor umane, dar și acela de a fi demonstrat că, în virtutea dialecticii de ființare a oricărui fapt sau fenomen, chiar și atunci când el se prezintă într-o evidentă lumină negativă, trebuie să facem eforturi pentru a-l regândi, ca să-i găsim elementele pozitive. Faptul că încă din anul 1977 controlul mental Silva era predat în 24 de universități americane, numeroase licee și gimnazii, atestă, o dată în plus, virtuțile sale incontestabile.

7.2.1.2.4. Hipnoterapia

Ca și sugestia, hipnoza și-a înlăturat deja vălul de misticism care a însoțit-o din timpuri imemoriale, pentru a fi acceptată astăzi în sanctuarul venerabil al științei.

După opinia lui V.A. Gheorghiu /56/ hipnoza este în strânsă filiație cu sugestia, fiind un caz particular al acesteia, ceea ce justifică plasarea ei în eșichierul metodelor sugestive. Cert este că ambele fenomene constituie modalități privilegiate de a sonda "tărâmul celălalt" al psihicului uman.

Cu toate că se subordonează sugestiei, hipnoza nu se confundă cu acesta, întrucât, așa cum observă încă S. Freud, ea implică și o relație interpersonală de transfer (I. Vianu, /57/).

Există autori celebri, care deși au început prin a fi adepți entuziaști ai hipnozei (Freud, Jung, Lozanov ș.a.) au abandonat-o, ulterior, în profitul altor tehnici. De pildă, Lozanov a preferat, în final, sugestia din stare de veghe, întrucât aceasta, comparativ cu hipnoza, poate disloca rezervele psihismului. O asemenea atitudine nu anulează însă, certele calități ale hipnozei în numeroase domenii, calități care au beneficiat de o amplă argumentație în cadrul celui de-al cincilea Congres european de hipnoză (august 1990). Este vorba nu numai de sectorul amplu diversificat al psihoterapiei (nevroze, fobii, insomnii, alcoolism, tabagism etc.), dar și de cel medical (stomatologie, chirurgie, stimularea sistemului imunitar al organismului, anesteziologie, eradicarea tulburărilor sexuale, nașterea fără dureri, boli cronice etc.), precum și de stimulare a performanțelor umane (în creativitate, învățare, sport etc.).

Hipnoza este etichetată astăzi ca o stare modificată de conștiință, obținută pe cale artificială și care este vizualizabilă prin traseul alpha al undelor cerebrale (I. Holdevici, I.P. Vasilescu, /58/). Rezultă, prin urmare, că ne aflăm în același teritoriu, de unde își extrage sevele, atât starea de reverie hipnagogică proprie creației, cât și starea sofronică etc.

Întrucât hipnoza stimulează numeroase procese psihice, atât de sorginte emisferică stângă, cât și dreaptă, mulți specialiști ai domeniului consideră că ea realizează nu numai o

resuscitare a emisferei drepte, dar şi o cooperare între cele două zone. L.E. Unestahl /59/ manifestă unele reticenţe în această problemă operând, în replică, distincţia dintre stările de conştiinţă D (dominante) şi cele de conştiinţă A (alternative). Hipnoza populează acest din urmă tip, alături de sugestie, intuiţie, creativitate, feedback, vizualizare, iluminare etc.

Nu este cazul să insistăm nici asupra principalelor faze ale hipnozei şi nici asupra condiţiilor şi tehnicilor inerente ei, (problema şi-a găsit spaţii ample, inclusiv în literatura autohtonă de specialitate). **Ne vom centra atenţia, îndeosebi, în schiţarea rolului pe care hipnoza îl exercită asupra disponibilităţilor creative. În principiu, ea poate fi utilă atât în igienizarea psihicului de toate gândurile limitative, inhibante, cât şi în substituirea lor cu o serie de inducţii pozitive**. La fel ca starea de relaxare şi starea hipnotică (autohipnotică) poate constitui un teren deosebit de util pentru a programa inconştientul, în sensul dorit. S-a demonstrat că acesta poate asimila şi transpune în realitate toate gândurile repetate cu regularitate şi susţinute de senzaţiile şi emoţiile noastre. Prin urmare, indiferent dacă instalarea în alpha se realizează prin diverse procedee de relaxare sau de hipnoză (autohipnoză), **inconştientul poate fi influenţat pe trei căi mai importante**:

-sugestii (autosugestii) de tip afirmativ;

-prin vizualizare (imaginaţie dirijată);

-prin promovarea unei gândiri pozitive, adică a unui stil de viaţă care să se întemeieze ,mai ales, pe calităţile şi nu pe defectele noastre.

Dintre urmările majore care însoţesc hipnoza (amnezie, hipermnezie, sugestie posthipnotică, regresie de vârstă), cel puţin două dintre ele, este vorba de **hipermnezie şi sugestie posthipnotică pot deservi, explicit, dezideratul de stimulare a creativităţii**.

În legătură cu cel dintâi fenomen, constituie un loc comun să mai amintim că obţinerea de performanţe, în orice domeniu, presupune ca o premisă incontestabilă, dobândirea unui set de informaţii a cărui volum sporeşte astăzi într-un ritm greu de controlat. Iată, prin urmare, un motiv suficient de consistent pentru

a aprecia, ca deosebit de oportune, efectele hipermnestice pe care le poate provoca hipnoza. Dar mecanismul în cauză poate acţiona şi într-un alt sens, deloc neglijabil, cel de a împrospăta o serie de cunoştinţe sau fapte aparent uitate. Renumit este cazul acelui student, subiect al unei regresii hipnotice de vârstă (realizată de E. Fromm /60/) şi care, fiind invitat să-şi rememoreze, pe această cale, experienţele achiziţionate la trei ani şi-a reactivat, spre stupefacţia tuturor (inclusiv a sa proprie), capacitatea de a vorbi în limba niponă, o limbă pe care el o dobândise în fragedă copilărie, dar pe care a uitat-o în totalitate.

Cât priveşte consecinţele benefice ale sugestiei posthipnotice, ele pot contribui la eradicarea unor stări sau obişnuinţe negative, dar în acelaşi timp, pot contribui la implantarea unor abilităţi şi caracteristici utile pentru activitatea creatoare.

Câteva exemple vor fi edificatoare pentru ambele ipostaze. Astfel, celebrul compozitor S. Rahmaninov /61/, aflat într-o cumpănă existenţială cauzată de eşecul la public al primului său concert de pian, a apelat la serviciile dr. Dahl. Hipnoterapia de care a beneficiat muzicianul rus pentru remontare psihică şi deblocarea creativităţii sale şi-a probat pe deplin roadele, prin realizarea celui de al doilea concert de pian, pe care Rahmaninov l-a dedicat, în semn de gratitudine, medicului său curant. Deosebit de interesante sunt şi experimentele care au demonstrat rolul hipnozei în sporirea abilităţii de calcul matematic (McCord şi Sherill, 1961; Krippner,1969 ş.a.). Astfel, un profesor de matematică, beneficiarul unei sugestii hipnotice de accelerare a vitezei de calcul, a reuşit să rezolve doar în 20 de minute ceea ce în mod uzual necesita 2 ore. Alţi autori (ca de pildă cercetătorul maghiar Vandor) au subliniat rolul hipnozei în stimularea creativităţii artistice. Există şi experimente care argumentează modul în care, prin sugestie hipnotică, se poate ameliora apreciabil capacitatea de a desena a unui individ, cotat ca fiind lipsit de talent în această direcţie, (J.Raicov, V. Gheorghiu ş.a.).

Hipnoterapia poate fi un aliat de nădejde în educaţia creativităţii şi prin **posibilitatea de a sădi, cu ajutorul ei, o serie de atitudini indispensabile creaţiei**. Încă Parloff (1972) a evi-

denţiat aportul hipnozei pentru inocularea încrederii în forţele proprii (self confidence), atitudine deosebit de importantă pentru destinul creator al unui individ. Fără îndoială, prin hipnoză (autohipnoză) se poate exersa şi oricare altă atitudine creatoare (nonconformism, capacitate de risc, perseverenţă în muncă, rezistenţă la efort etc.), după cum **pot fi influenţate şi capacităţile intelectuale (concentrarea atenţiei, memoria, limbajul, gândirea etc)**.

Aşa cum se poate practica o autosugestie, tot aşa se poate utiliza şi o autohipnoză care se însoţeşte de efecte similare cu ale sugestiei şi, respectiv, a hipnozei cu avantajul că individul nu mai trebuie să apeleze la serviciile unui specialist.

Întrucât opinia despre propria persoană constituie un ferment deosebit de valoros pentru creaţie, vom exemplifica, pe linia stipulată de R. Handley şi P. Neff /62/, câteva dintre **comenzile posibil de a fi administrate în şedinţele de autohipnoză**:

- sunt echilibrat, eficient, generos şi merit să reuşesc în viaţă;
- cu fiecare zi seamăn, din ce în ce mai mult cu ceea ce doresc să fiu;
- sunt calm, fericit, cu încredere în forţele mele;
- corpul meu este în întregime sănătos;
- mintea mea funcţionează perfect şi găsesc în mine resurse creative noi.

O serie de opinii autorizate apreciază că sugestiile administrate în şedinţele de hipnoză (autohipnoză) se pot consolida, dacă în stare de veghe, individul respectiv adoptă o conduită în care să acţioneze ca şi cum ar avea deja calităţile dorite (I. Holdevici, I.P. Vasilescu /63/). Rezultă, prin urmare, că reprogramându-ne creierul şi acţionând apoi în consonanţă cu noul program mental ne putem ameliora activitatea (inclusiv cea creatoare), modificându-ne, de fapt, întreaga viaţă.

Ca o completare, sperăm utilă, **prezentăm şi câteva principii fundamentale de viaţă**, pe care le-am spicuit dintr-o lucrare celebră astăzi în S.U.A, semnată de Louise L. Hay /64/. Este un decalog care poate constitui pentru oricine, nu numai un motiv

de meditaţie, ci şi un punct de reper şi un imbold pentru un nou stil de viaţă:

- suntem pe deplin responsabili de toate experienţele noastre;
- oricare gând ne creează viitorul;
- forţa noastră rezidă întotdeauna din momentul prezent;
- pentru a ne debarasa de trecut trebuie să ştim a ierta;
- resentimentele, critica şi culpabilitatea sunt principalele surse ale problemelor noastre;
- stima de sine deschide numeroase porţi;
- refuzaţi gândurile limitative;
- copilul care renunţă de la prima lui cădere, nu va învăţa să meargă niciodată;
- avem forţa şi autoritatea necesară pentru a domina propria noastră lume;
- porţile cunoaşterii şi ale înţelepciunii sunt întotdeauna deschise.

În finalul acestui subcapitol, destinat metodelor ce pot deservi modelarea personalităţii creatoare, **vom creiona câteva aprecieri de ansamblu**.

Munca de creaţie se desfăşoară într-un registru existenţial aparte, care nu tolerează jumătăţile de măsură, ci presupune pasiune, har şi devoţiune totală. Iată de ce, creatorul autentic este, de regulă, un individ al exceselor psihice şi fizice, care adeseori ignoră, cu nonşalanţă, nu numai regulile elementare de odihnă, somn, alimentaţie, dar şi relaţiile şi convenienţele sociale. Din acest **risc sporit de suprasolicitare** rezultă şi o labilitate suplimentară, care îl pot expune la maladii de tot felul. De aceea, **sănătatea şi robusteţea fizică, acompaniată de echilibru, forţă şi rezistenţă psihologică în faţa tuturor dificultăţilor şi capcanelor inerente creaţiei, fac parte dintre premisele ei peremptorii**. Desigur, în realitate, este greu ca un singur individ să poată cumula, din start, un asemenea ansamblu de calităţi. Din fericire, ele se pot dobândi, iar dacă există nativ se pot conserva şi îmbo-

găți. În acest scop, pot fi utilizate o gamă mereu mai diversificată de procedee, vechi sau recente.

În prezentul subcapitol am realizat o trecere în revistă a metodelor care ni s-au părut cele mai relevante, din acest unghi de vedere, evident fără a avea pretenția de completititudine. **Intenția noasră centrală a fost cea de a sensibiliza pe cei interesați de bogăția mijloacelor ce pot sluji ameliorarea potențialului creativ, mijloace care se pot fasona şi adapta acestui scop, chiar dacă ele n-au avut inițial o asemenea destinație.** În consecință, fiecare creator poate să-şi aleagă, în funcție de propriile sale doleanțe şi necesități, pe acelea care i se potrivesc cel mai bine. Majoritatea metodelor analizate pot deservi un interes mai general decât strict al unei persoane implicate într-o activitate creatoare, întrucât ele constituie pârghii deosebit de eficiente în lupta împotriva stresului, pentru realizarea sau conservarea unui tonus psihologic şi fizic adecvat, adică a unui mod de viață mai armonios şi mai constructiv.

Dat fiind temperaturile înalte la care se desfăşoară creația, temperaturi care fragilizează şi expun şi mai mult individul angajat într-o asemenea activitate, comparativ cu insul obişnuit, se argumentează, o dată în plus, legitimitatea şi utilitatea acestui gen de metode. Mai apoi, alături de strategiile indispensabile oricărei ființe umane contemporane care doreşte să trăiască cu adevărat şi nu doar să supraviețuiască, **există un repertoriu de procedee, cu destinație specială, care pot deservi îmbogățirea şi fortificarea însuşirilor necesare creației.**

Important este că multe dintre aceste metode sunt deosebit de accesibile şi că ele ne pot ajuta să nu mai fim victimele pasive ale unei eredități capricioase sau a unei ambianțe ostile, că putem deveni mai puternici în lupta împotriva stressului, a suficiențelor şi eşecurilor noastre, că, în fine, prin intermediul lor, vom învăța să dăm mai multă strălucire colțului nostru de univers.

7.2.2. METODE DESTINATE PRODUSULUI CREATOR

Vom prefața analiza acestui grup de metode cu o precizare. În acest context, **termenul de produs trebuie acceptat într-o manieră generală, ce semnifică nu numai materializarea într-un obiect, ci dimpotrivă intr-o idee, soluție, opinie etc.**

Alura din ce în ce mai pragmatică a existenței contemporane, face ca numărul metodelor ce urmăresc, în principal, obținerea de produse creatoare să fie în perpetuă creştere. **Este vorba de tehnici care operează, mai ales, în condiții de grup**, fapt explicabil dacă avem în vedere că situația grupală caracterizează majoritatea zdrobitoare a sectoarelor de activitate umană.

Prezentarea sistematică a acestor metode sugerează necesitatea de a le organiza **pe două categorii distincte**:

- metode imaginative (intuitive, psihologice);
- metode raționale (analitice).

Le prezentăm succint pe cele mai importante.

7.2.2.1. Metode imaginative

7.2.2.1.1. Brainstormingul

Deşi a fost concepută de A.F. Osborn /65/, în 1938 (pentru eficientizarea şedințelor de afaceri), sâmburele de adevăr ce formează chintesența şi statura acestei metode se poate regăsi în budismul Zen.

Brainstormingul prezintă însă numeroase similitudini şi cu o metodă indiană, veche de peste patru secole şi care se numeşte Prai Barshana, ceea ce în traducere etimologică semnifică o strategie ce nu tolerează nici un fel de critică. Mergând pe filieră istorică, rolul demolant al criticismului asupra debitului imaginativ a fost deconspirat şi de poetul german F. Schiller /66/, care într-o scrisoare către un prieten menționa că: "în cazul spiritului creator...intelectul şi-a retras paznicii de la poartă şi mişună în voie".

Revenind la brainstorming trebuie să precizăm că termenul provine din limba engleză, însemnând "furtună în creier" sau "asalt de idei". Şi la ora actuală ea poate fi cotată ca cea mai răspândită metodă de stimulare a creativităţii, în condiţii de grup. **Specificul ei rezidă din sciziunea care se operează între etapa de elaborare a ideilor şi cea de evaluare a lor.**

Şedinţele de brainstorm se fundamentează pe **două principii** care se materializează în **patru reguli**. În ceea ce priveşte **cele două principii**, acestea sunt următoarele:

- amânarea judecăţii, care semnifică pentru participant o deplină decenzurare, ce îi dă posibilitatea de a emite vis-à-vis de problema în cauză, orice idee, motiv pentru care această metodă se mai numeşte şi "evaluare amânată" sau "The big Yes" (metoda marelui "da");
- cantitatea creşte calitatea, principiu de inspiraţie asociaţionistă, conform căruia pentru a ajunge la idei viabile şi inedite, este necesară o productivitate ideativă cât mai mare, deoarece orice flux mental demarează, de regulă, sub o amprentă rutinieră, prozaică.

Pentru etapa emisiei de idei, cele **patru reguli**, ce derivă din aceste principii, sunt următoarele:

- suspendarea oricărui gen de criticism (autocriticism);
- manifestarea impetuoasă a imaginaţiei;
- stimularea unui debit ideativ cât mai mare;
- preluarea ideilor emise de alţii şi fructificarea lor prin ajustări succesive, ca într-o reacţie în lanţ.

În ceea ce priveşte **structura grupului brainstorm**, el trebuie să reunească un număr par de participanţi (în formulă standard, între 2-12). Din perspectivă exhaustivă există un conducător sau asociat, o secretară, cinci membri permanenţi şi cinci membri noi. Etapa producţiei de idei durează între 15-45 de minute, optim 30 de minute. Conform lui R. Muchielli /67/, timpul afectat acestei faze este mai mare (de la 1 h până la 1h şi 30 de minute).

Desfăşurarea optimă a brainstormingului **reclamă câteva exigenţe**:

- statut social comparabil între participanţi;
- implicarea lor benevolă şi în cunoştinţă de cauză;

- existenţa unor relaţii amiabile între membri.

Grupul brainstorm poate fi stabil în totalitate; doar cu un nucleu permanent şi restul oscilatoriu; sau fluctuant în întregime. **Conducătorul** trebuie să aibă oarecare experienţă în acest domeniu, dar, în acelaşi timp, să posede suficientă inspiraţie şi abilitate.

Scenariul de desfăşurare. Cu două zile înainte de reuniunea respectivă, animatorul specifică pentru cei interesaţi ora şi locul de desfăşurare, prezentând şi un rezumat succint, dar concludent, asupra problemei ce va fi dezbătută, făcând şi câteva exemplificări de idei posibile. În situaţia că au fost cooptaţi şi membri noi, se organizează, în folosul acestora, o şedinţă de acomodare.

Activitatea efectivă de braistorming începe cu prezentarea clară a problemei ce va fi dezbătută. Sunt precizate, de asemenea, principiile şi regulile aferente. Pentru fixarea mai rapidă a lor, acestea sunt afişate, sub formă de tabel, pe un perete al sălii unde se desfăşoară reuniunea.

Metoda brainstorm cuprinde două secvenţe majore:cea a luminii verzi (a emisiei de idei) şi cea a luminii roşii (a evaluării critice).

Etapa luminii verzi.

Secretarul consemnează, cu maximă fidelitate şi fără nici o restricţie, ideile formulate de participanţi, de regulă, fără nominalizarea autorilor respectivi. Ca o soluţie mai inspirată însă, între nominalizare şi anonimat, M. Roco /68/ propune utilizarea pseudonimelor.

Pentru eficientizarea activităţii de notare a ideilor, se recomandă formularea lor clară şi concisă. De asemenea, se pot coopta doi secretari, unul consemnând răspunsurile cu număr par, altul pe cele cu număr impar. Când apare fenomenul de "tandem" (adică o idee, prin ricoşare, declanşează pe cale asociativă, o nouă idee altui coechipier), acesta are prioritate în intervenţie, lucru care trebuie semnalat prin trosnirea degetelor. Pentru a evita monopolizarea şedinţei de către un grup de persoane, unii autori recomandă, ca prin rotaţie, fiecărui participant să i se acorde cuvântul.

Cât priveşte, **rolul conducătorului de grup**, acesta trebuie să fie un autentic catalizator al activităţii. Este necesar să practice masiv încurajarea prin fraze adecvate, dar şi să contabilizeze, cu atenţie, orice intervenţie "ucigaşă" (inhibantă)[10] din partea vreunui membru, pe care trebuie să-l sancţioneze,cu promptitudine, prin intermediul unui clopoţel. Dacă aceeaşi persoană comite trei erori fatale, de acest gen, ea trebuie să părăsească şedinţa. Ori de câte ori ritmul activităţii trenează sau se împotmoleşte, conducătorul propune propriile sale idei sau foloseşte strategii stimulative (ca de pildă lista interogativa a lui Osborn).

Întrucât gestaţia ideativă poate continua şi după consumarea şedinţei propriu-zise, inventarul ideilor emise de participanţi se consideră definitiv numai după ce animatorul a mai colectat, inclusiv a doua zi dimineaţă, (adeseori telefonic), şi ideile survenite între timp.

Etapa luminii roşii

Animatorul verifică **lista tuturor ideilor recoltate** în ceea ce priveşte conciziunea şi acurateţea lor, clasificându-le pe categorii. În continuare, această listă este supusă unei evaluări critice de către un juriu extern, format din experţi (sau persoane care să aibă măcar un anumit nivel de competenţă). Din totalitatea ideilor emise[11] sunt reţinute cele mai viabile. Dacă numărul lor reprezintă aproximativ 10-15% din totalul propunerilor realizate, se poate considera că şedinţa s-a încununat de succes. Lista ideilor acceptate este multiplicată şi distribuită fiecărui participant, iar un exemplar este reţinut în Banca de idei a grupului.

Datorită unor reticenţe care au fost formulate la adresa acestei metode din partea unor autori, au existat şi **tentative de perfecţionare** a ei. Aşa de exemplu, M.D. Dunnette şi colab. /69/ recomandă o strategie mixtă, în care situaţia de grup organizată prin brainstorming să se complementeze obligatoriu cu o fază individuală, care să preîntâmpine o anume plafonare ce poate însoţi o activitate exclusivă de grup.

[10]Vezi şi lista expresiilor ucigaşe a lui Ch. Clark, anexa 11.

[11]Se apreciază că, pe oră, un grup de brainstorm poate produce între 150-200 de idei.

Mânuită cu profesionalism şi inspiraţie, **brainstormingul este o metodă accesibilă şi eficientă în numeroase domenii de activitate umană** (producţie, cercetare, învăţământ etc.). Datorită registrului amplu de probleme care se pot aborda cu ajutorul ei, **această tehnică se poate utiliza în şcoală, atât în cadrul orelor curente, a celor de dirigenţie, cât şi a cercurilor pe specialităţi etc**. Chiar dacă, în acest sector, nu se ajunge întotdeauna la soluţii remarcabile interesează, mai ales, ambianţa plină de prospeţime şi emulaţie pe care o generează.

7.2.2.1.2. Sinectica

Paternitatea acestei metode aparţine lui W.J.J. Gordon /70/, care a elaborat-o în anul 1944. Având un grad sporit de complexitate, sinectica este mai puţin rulată decât brainstormingul, în pofida incontestabilei sale valori. Developarea semantică a termenului (de origine greacă) sugerează un proces de îmbinare a unor elemente disparate.

O paralelă între brainstorming şi sinectică evocă mai multe deosebiri decât asemănări. Singura notă comună este strădania ambelor metode de a exploata, în profitul creativităţii, mecanismele inconştiente şi mai ales preconştiente. Comparativ cu brainstormingul, sinectica **se individualizează prin următoarele**:

- obiectivul propus nu se rezumă doar la simpla găsire a soluţiei la problemă, ci se accede mai departe, ceea ce determină apariţia unor faze suplimentare: elaborarea modelului; experimentarea acestuia; prospectarea pieţii;
- se aplică doar în situaţie de grup;
- este o metodă calitativă, întrucât se elaborează o singură idee (soluţie), care apoi se fasonează de-a lungul itinerarului sinectic;
- grupul sinectic este stabil ca structură şi eterogen în ceea ce priveşte formaţia şi experienţa profesională a participanţilor.

Organizarea unei şedinţe de sinectică se fundamentează **pe două principii esenţiale**:

- transformarea straniului (a ceea ce este necunoscut) în familiar (accesibil);

- transformarea familiarului în straniu, adică distanţarea de problemă, reconstituirea ei dintr-o perspectivă neuzuală.

Referitor la **caracteristicile grupului sinectic**, menţionăm, mai întâi, că el reuneşte 5-7 membri şi doi lideri: unul cu atribuţii strict organizatorice, altul pentru coordonarea şedinţelor. Durata unei şedinţe este de 2-3 ore.

Şi în cadrul sinecticii trebuie respectate anumite **condiţii**:

- participanţii să difere ca formaţie profesională şi să probeze un spectru amplu de interese, ceea ce constituie o promisiune de plasticitate mentală:

- vârsta acestora să se plaseze, de preferinţă, între 25-40 de ani, adică într-o perioadă ontogenetică în care nu s-au produs eroziuni importante pe plan spiritual, în plus, individul a acumulat o anume experienţă de viaţă;

- pentru pigmentarea şi dinamizarea suplimentară a şedinţelor să se coopteze o persoană cu o cultură de tip enciclopedic (aşa numitul "avocat al diavolului", Al. Roşca, /71/).

Itinerariul sinectic presupune **parcurgerea următoarelor momente**:

- Se începe cu etapa PAG (problem as given), când animatorul prezintă tema de rezolvat aşa cum este, insistând asupra tuturor detaliilor implicate şi răspunzând la eventualele întrebări de clarificare, formulate de participanţi. Rostul acestei faze este şi de a degaja teritoriul mental de prejudecăţile inerente, obiectiv care a primit numele de "purjare" (B.C. Twiss, /72/);

- Urmează etapa denumită PAU (problem as understood), când grupul redefineşte problema aşa cum a înţeles-o, ceea ce înseamnă transpunerea straniului (necunoscutului) în familiar. Din acest moment demarează "excursia creativă", ce presupune utilizarea unor tehnici euristice;

- În faza a treia, participanţii refac drumul invers, transformând familiarul în straniu, adică se îndepărtează de problemă pentru a o regândi, din acest unghi de vedere;

- Ultima etapă înseamnă revenirea la problemă sau, altfel spus, după tot acest periplu, ceea ce a fost straniu este reconvertit în familiar. Mai precis, ea presupune o explicitare a soluţiei în termeni clari, accesibili.

Traversarea ultimelor trei momente (ce formează "excursia sinectică" propriu-zisă) se realizează sub coordonarea directă a liderului. Sunt utilizate o serie de strategii euristice cum ar fi: analogia şi extrapolarea, inversiunea, empatia etc. Spre edificare, să le caracterizăm pe scurt.

Analogia şi evaluarea reprezintă o strategie specială de "consonanţă căutată..., un transfer de însuşiri de la un lucru la altul" (V. Belous, /73/). Această tehnică, mult uzitată şi de Leonardo da Vinci, cunoaşte o mare audienţă în ştiinţă şi tehnică. De pildă, Ignatiev /74/, prin analogie cu dinţii rozătoarelor, a conceput pentru sculele aşchietoare nişte dinţi care se autoascut în procesul de uzură, datorită diferenţei de duritate a materialului din care sunt confecţionate cele două feţe active ale fiecărui dinte;

Inversiunea constituie procedeul prin care se urmăreşte găsirea unei soluţii noi prin abordarea inversă a problemei. În acest scop se folosesc întrebări de tipul: care sunt elementele opuse?...ce se întâmplă dacă se începe cu sfârşitul?...dacă se înlocuieşte orizontalul cu verticalul, pozitivul cu negativul, partea de sus cu cea de jos?...De exemplu, prin acest procedeu, Hove /75/, plasând orificiul acului de cusut în vârf şi nu la bază, a inventat maşina de cusut care îi poartă numele;

Empatia este procedeul de transpunere şi identificare a creatorului cu obiectul sau fenomenul în cauză, pentru a-l aborda din această perspectivă, în scopul soluţionării problemei. Spre localizarea ideii, invocăm exemplul acelui inginer (citat de J. Dickson, /76/), care pentru a scoate miezul de nucă din coajă, fără a-l deteriora, s-a substituit acestuia, pe cale empatică, ceea ce l-a condus la găsirea unei soluţii utile la scară industrială. Şi anume, după găurirea cojii, se injectează aer comprimat sau li-

chid, care prin presiunea exercitată dezintegrează coaja, eliberând intact miezul de nucă.

Dintre toate tehnicile euristice existente, **sinectica pune accent, mai ales, pe analogii** (metafore). Pentru a stimula procesul de formulare a analogiilor[12], liderul adresează membrilor grupului, aşa numitele întrebări evocatoare. Există **patru tipuri de analogii**:

-**analogia directă**, când pentru rezolvarea problemei se apelează la cunoştinţe dintr-un alt domeniu cunoscut. Este celebru cazul lui A.G. Bell, care folosind analogia directă cu urechea umană, a descoperit telefonul,

-**analogia personală** este acelaşi lucru cu empatia, respectiv cu tehnica de a se substitui problemei sau unui element al ei, pentru a acţiona din această nouă ipostază. Astfel Kékulé /77/, transpunându-se în locul unui şarpe care-şi înghite coada, a descoperit structura inelară a benzenului;

-**analogia simbolică** constă în substituirea obiectului problematic cu o imagine poetică inedită, care are o valoare strict estetică. De exemplu, "asperitate netedă", în loc de "scrâşnetul roţii";

-**analogia fantezistă** face apel la soluţii şocante, "trăsnite", pentru rezolvarea temei în discuţie. De pildă, în scopul asigurării unei etanşeităţi perfecte pentru costumele cosmonauţilor se comandă unor microbi invizibili să-şi, maseze "trupele" în zona fiecărei deschizături şi astfel, să se realizeze ermetismul dorit. Utilizarea unui tip de analogie sau a altuia depinde de conjunctura concretă ce apare pe traseul şedinţei.

În concluzie, **metoda sinectică este utilă în multe sectoare de activitate umană** (domeniul tehnico-ştiinţific profitând cu prioritate de calităţile ei). **Chiar dacă în formulă exhaustivă ea este mai dificil de promovat în şcoală, se pot fructifica**, în schimb, **chiar în cadrul orelor curente, principiile şi tehnicile de bază ale metodei**.

---

[12]Exemplele pentru fiecare tip de analogie sunt preluate din lucrarea semnată de A. Stoica "Creativitatea elevilor", Bucureşti, E.D.P., 1983, p.189-190.

În practica de teren **există şi tentative de a utiliza cumulat, atât principiile fundamentale ale brainstormingului, cât şi ale sinecticii.** O asemenea prestaţie a realizat M. Roco /78/ prin organizarea unor grupe de creaţie în domeniul cercetării şi al producţiei. Deşi acest model de "grup creativ adaptat" a fost experimentat în unităţi industriale şi de cercetare, el este perfect asimilabil şi în sfera învăţământului.

Sinectica a inspirat şi **metoda cercetărilor analogice**, iniţiată de J.P. Sol /79/,care se bazează, mai ales, pe întrebuinţarea analogiilor directe.

7.2.2.1.3. Metoda Philips 6-6

Această metodă **funcţionează ca un autentic blitz-brainstorming** (V. Belous /80/). Ea a fost iniţiată de către americanul J.D. Philips. Avantajul acestei strategii constă în aceea că se poate practica în grupuri chiar mai mari de 30-50 de persoane, cu formaţie diversă.

Concret, grupul primar se scindează în subgrupe de câte 6 subiecţi în frunte cu câte un lider. Coordonatorul general difuzează, în scris, problema de rezolvat concomitent fiecărei formaţiuni de lucru, obţinută astfel. Dezbaterile pe marginea chestiunii în cauză durează 6 minute,la capătul cărora animatorul fiecărui subgrup prezintă un raport asupra punctelor de vedere adoptate. Sinteza lor poate fi realizată, fie de liderul general, fie de cei subordonaţi, care vor decide şi asupra celei mai viabile alternative, din câte au fost propuse.

Contabilizând toate secvenţele ei, metoda Philips 6-6 este deosebit de rapidă, întrucât ea necesită doar 4 minute pentru organizare, 6 minute pentru dezbaterile propriu-zise şi 2 minute pentru colectarea deciziilor emise de fiecare subgrup. Ea realizează şi o fericită conlucrare între gestaţia creativă individulă şi cea de grup.

7.2.2.1.4. Discuția Panel

Cuvântul "panel" provine din limba engleză, având înțelesul de "listă fixă de nume". Sub preşedenția unui animator (profesor, de pildă), tema în cauză este dezbătută de către "eşantionul panel" (adică un grup format din 5-7 persoane competente în problema respectivă). Auditoriul (plasat într-o poziție strategică favorabilă pentru a urmări, cu uşurință, schimburile verbale din panel) ascultă în tăcere, intervenind numai cu mesaje scrise pe cartoane (hârtie) divers colorate (verde pentru întrebări, albastru pentru sentimente, maro pentru informații etc). Periodic, o persoană care are rolul "injectorului de mesaje" colectează cartonaşele respective, le clasează pe categorii problematice şi la momentul oportun, le prezintă panelului. După fiecare "injectare" de mesaje, panelul reia discuția, în funcție de pistele noi apărute pe această cale.

Deîndată ce grupul de experți şi-a epuizat întregul repertoriu ideativ, aria discuției se poate dilata mult, antrenând, direct, auditoriul la soluționarea problemei. În finalul dezbaterilor, organizatorul reuniunii, în colaborare cu panelul, centralizează ideile cele mai fertile.

Meritul crucial al acestei metode este acela de a fi prefațat activitatea creatoare a grupului cu o etapă de încălzire ce nu se desfăşoară haotic, ci beneficiază de un cadru organizat şi pertinent de manifestare, care poate constitui un reper solid şi autorizat.

7.2.2.1.5. Metoda 6-3-5

Aşa după cum o sugerează cea dintâi cifră, acestă metodă operează în cadrul unui grup de câte 6 persoane. Liderul enunță în fața participanților tema ce va forma obiectul analizei. Apoi, oricare membru răspunde, în scris, prin trei soluții (menționate în câte o coloană distinctă). După consumarea acestei etape, ficare participant pasează vecinului din dreapta foaia cu propriile propuneri, preluând,la rândul său, foaia cu soluțiile coechipierului din stânga, pentru a face diverse completări, retuşuri, precizări etc. Rotirea se face de cinci ori până ce ideile emise de oricare membru al grupului sunt văzute de toți ceilalți. La sfârşit, animatorul sintetizează cele mai bune propuneri şi le transmite forurilor interesate.

7.2.2.1.6. Metoda Delphi

A fost elaborată de O. Helmer şi colaboratorii săi, în anii 1964-1965. Plasarea ei în prelungirea metodei 6-3-5 nu este întâmplătoare, având în vedere că, în esență, metoda Delphi dezvoltă, chiar dacă la altă scară, **tot tehnica consultărilor reciproce între participanți**. Pentru început, un grup de experți elaborează un chestionar pe marginea temei în discuție, chestionar care este trimis, spre completare, unor specialişti autorizați în domeniu. Inițial, fiecare va răspunde pe cont propriu, într-un interval de timp dinainte stabilit, fără să fie "contaminat" de opiniile celorlalți experți chestionați. După primul tur de colectare a răspunsurilor, chestionarele sunt redistribuite aceloraşi persoane, fiind însoțite şi de răspunsurile nenominalizate ale celorlalți participanți. Datorită implicării fenomenului Condorcet, răspunsurile ce distonează prea mult față de majoritatea celor obținute până la momentul respectiv, suferă inerente retuşuri şi ajustări. După primirea unui nou set de răspunsuri, consultarea se repetă urmând acelaşi ritual.

Întrucât fiecare nou ciclu contribuie la eliminarea treptată a ideilor care se abat de la medie, circuitul se încheie o dată cu stabilizarea răspunsurilor (mai precis, când măcar 50% din participanți ajung la un consens). Întregul material acumulat, în acest mod, se prezintă comisiei de apreciere, care va face o sinteză a soluțiilor date.

Se reproşează, pe drept cuvânt, metodei Delphi tendința de a realiza o "domesticire" a răspunsurilor excesiv de neuzuale. Această carență însă este compensată, din plin, de realismul şi pertinența soluțiilor, ceea ce le asigură adeseori o rapidă aplicabilitate.

7.2.2.1.7. Metoda Frisco

Se **întemeiază pe principiul brainstormingului regizat**, în sensul că moderatorul atribuie fiecărui participant câte un rol care să-i acopere o anumită dimensiune a personalității. În consecință, pot apărea următoarele personaje: tradiționalistul ponderat, exuberantul, pesimistul, optimistul.

Tradiționalistul este exponentul structurilor vechi, a căror cauză o apăra cu devotament, chiar dacă ele s-au "fosilizat". Întrucât ştie să releve, cu luciditate şi principalele neajunsuri, calea spre perfecționare rămâne deschisă. De regulă, este persoana cea mai vârstnică din grupul de creație.

Exuberantul se comportă dezinvolt, furnizând, fără nici o urmă de cenzură, ideile cele mai îndrăznețe care îi apar în minte. Acest personaj este ales dintre cei mai tineri participanți, care datorită capacității şi a şarmului personal se bucură de sufragiile tuturor.

Pesimistul reprezintă criticul prin vocație, care demolează, prin negativismul său glacial şi coroziv, orice abatere de la traseele cunoscute, confundând cutezanța cu excentricitatea desuetă. Acest rol este întruchipat de un specialist dintr-un domeniu apropiat.

Optimistul este promotorul unui realism viguros, obiectiv, manifestând adeziune pentru atitudinea entuziastă a exuberantului, dar desolidarizându-se, total, de cea defensivă a pesimistului.

Utilizarea metodei Frisco presupune organizarea a două echipe de lucru (P. Verrone, /81/):

-**echipa de investigare**, constituită din 12-15 persoane (ce se deosebesc între ele prin vârstă şi competență) şi care abordează problema în manieră clasică, insistând asupra degajării elementelor ei vulnerabile;

-**echipa de creație propriu-zisă**, care reuneşte 5-6 experți, superior calificați, a căror destinație este de a aduce ameliorări inedite unei "lipse de control", pe care a elaborat-o cea dintâi echipă. Această listă este în realitate un chestionar prin care se urmăreşte nu numai orientarea grupului de creație către o

anumită arie tematică, dar şi elucidarea unor probleme. El trebuie să îndeplinească o serie de exigențe:

-în ordonarea întrebărilor să se facă apel la legitățile interioare de constituire a unui bun chestionar;

-întrebările să nu aibă un caracter ambiguu, dar nici imperativ;

-răspunsurile să fie laconice, în termeni de "da" sau "nu", de cifre etc.;

-volumul de informații vehiculat să fie rezonabil;

-întrebările să nu solicite decât cunoştințele pe care grupul în cauză, le posedă.

Reuniunea, ca atare, începe odată cu distribuirea rolurilor în cadrul echipei de creație. Inițial ordinea în care se ia cuvântul este stereotipă: tradiționalistul, exuberantul, pesimistul şi la sfârşit, optimistul. În continuare, intervenția fiecărui personaj este dictată de evoluția discuțiilor. Animatorul trebuie să antreneze echitabil pe toți participanții, având grijă ca fiecare membru să-şi păstreze şi onoreze rolul pe care l-a primit. După această trecere în revistă a celor mai expresive metode imaginative (intuitive), trebuie să menționăm că, alături de aportul lor major în dinamizarea şi eficientizarea activității de obținere a unui produs creativ, ele contribuie, fără îndoială, şi la eliminarea unor blocaje de natură psihologică pe care le prezintă, inevitabil, orice creator. Pentru a-şi proba, cu adevărat utilitatea este necesară o frecventare perseverentă a lor, fie în condiții de grup, fie în condiții individuale.

7.2.2.2. Metode raționale (analitice)

7.2.2.2.1. Metoda listelor

A fost inițiată în 1931 de R. Crawford prin aşa numita "listă a atributelor". În esență, presupune descompunerea minuțioasă a problemei de rezolvat, în scopul analizării fiecărui element astfel obținut.

Renumită este şi **lista interogativă a lui A. Osborn** (vezi anexa 12), care propune o serie de întrebări stimulative pentru debitul creativ, grupate pe nouă categorii: alte utilizări, adaptare, modificare, mărire, combinare, micşorare, înlocuire, reorganizare şi inversare. Această listă este mult utilizată în şedinţele de brainstorming, ori de câte ori cadenţa discuţiilor lâncezeşte.

Există şi liste de "relaţionare forţată" (M.S. Allen, 1962), cu ajutorul cărora se pot obţine idei insolite, prin asocierea unor elemente diverse ce n-au legătură între ele. Tehnicile de relaţionare pot fi de mai multe feluri:

-când fiecare item din coloana întâi se asociază cu toţi itemii din a doua coloană;

-când obiectul, calitatea, ideea pe care vrem să o ameliorăm se asociază cu termeni aleşi aleator dintr-o carte, dicţionar etc., sau cu orice altceva din ambianţa apropiată.

7.2.2.2.2. Metodele matriciale

Pot fi utilizate, cu succes, în studiul unor fenomene diverse: sociale, ecologice, industriale, psihologice. Intersectând două sau mai multe liste, atât pe verticală, cât şi pe orizontală obţinem ceea ce se numeşte o matrice simplă.

În funcţie de numărul dimensiunilor implicate există matrici bi, tri sau multidimensionale. Un exemplu elocvent îl constituie matricea tridimensională utilizată de J.P. Guilford pentru a descifra structura intelectului. Prin încrucişarea celor trei dimensiuni ale modelului său cuboidal (ocupate de operaţii, conţinuturi, produse), el a obţinut 120 de compartimente, care reprezintă tot atâţia factori intelectuali. Dintre aceştia, la data elaborării acestei matrice se cunoşteau doar 82 de factori, urmând ca studiile ulterioare să acopere şi restul locurilor rămase vacante.

Deşi nu sunt deloc sofisticate ca ritual, metodele matriciale au o certă valoare şi utilitate, întrucât stimulează efectuarea unor asociaţii inedite şi eficiente care, în mod uzual, sunt pierdute de sub "vizorul" atenţiei.

În completare la analiza pe care am rezervat-o metodelor ce vizează, cu predilecţie, produsul creator, vom sublinia încă odată, incontestabila lor eficacitate, probată cu argumente dintre cele mai palpabile de-a lungul unei experienţe deja bogate şi convingătoare.

Nu putem încheia această discuţie fără să invocăm şi o **experienţă românească**, deosebit de interesantă şi fertilă, realizată de grupul creativ "Mirabilis", iniţiat la Iaşi, de Mariana Caluschi. Funcţionarea acestui grup (care şi-a găsit adepţi entuziaşti, inclusiv în oraşul Bălţi, din Republica Moldova), presupune nu numai, rularea unor strategii de creativitate, consacrate deja, ci şi a unor metode de inspiraţie proprie ca: maratonul creativ, confruntarea metaforică şi dialogul subpersonalităţilor.

●

Educaţia creativităţii, acest deziderat complex şi temerar al existenţei contemporane, este funcţie de totalitatea relaţiilor sociale în care este angrenat individul, respectiv, de multitudinea influenţelor care se exercită asupra lui. **Iată pentru ce, dezvoltarea unui comportament creativ nu se poate realiza numai prin acţiunea unui factor izolat, oricât de laborios ar fi el organizat, ci presupune racordarea la circuitul creativităţii a întregii ambianţe în care trăieşte fiinţa umană.**

Premisa majoră ce trebuie să prefaţeze această acţiune de anvergură este conştientizarea, de către orice persoană cu o dotare cel puţin medie, a necesităţii de a face eforturi, nu numai pentru a-şi mobiliza şi îmbogăţi potenţialul său creator, dar şi pentru a promova şi întreţine în relaţiile cu semenii, o atmosferă propice creativităţii.

Întrucât primele experienţe cognitive ale copilului reprezintă şi cei dintâi germeni de creativitate, menţionăm că **ucenicia creativităţii trebuie să înceapă de la cea mai fragedă vârstă, pentru ca să se angajeze pe un versant ascendent (evident cu mijloace specifice) şi dincolo de sfârşitul şcolarităţii.**

Având în vedere că activarea creativității nu este corolarul automat și natural al maturizării cronologice, ci reclamă o intervenție specială, timpurie și longevivă, **orice educator (părinte și dascăl deopotrivă) trebuie să-și asume, cu maximă responsabilitate și pertinență această nobilă misiune**. În caz contrar, se comite o eroare inadmisibilă întrucât se ignoră un adevăr elementar, conform căruia "creativitatea reprezintă valoarea superioară tuturor valorilor umane, sensul suprem" (St. Zweig /82/).

BIBLIOGRAFIE:

1. Stoica Constantin, A., *Blocaje interne ale creativității. O încercare taxonomică*, Rev. de psihologie, 1992, nr.4.
2. Osborn, A.F., *Applied imagination*, New York, Scribner's Sons, 1957.
3. Simberg, A., *Obstacles to creative thinking*, în *Training creative thinking*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971.
4. Osborn, A.F., *L'imagination constructive. Principes et processes de la pensée creative et du brainstorming*, Paris, Dunod, 1971.
5. Torrance, E.P., *Nature of creative talent*, în vol. *Training creative thinking* (Davis, S., Scott, J. eds.), New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971.
6. Landau, E., *Psihologia creativității*, București, E.D.P., 1979.
7. Roco, M., *Stimularea creativității tehnico-științifice*, București, E.D.P., 1985.
8. Belous, V., *Manualul inventatorului*, București, Ed. Tehnică, 1990.
9. Stoica-Constantin, A., *Blocaje interne*, op. cit.
10. *Ibidem*, p.301-303
11. Stoica-Constantin, A., Neamțu, G., Boncu, St., *Inventarul și blocajele interne ale creativității (Cercetare experimentală asupra creativității tehnice)*, Rev. de psihologie, 1993, nr.2.
12. Stein, M., *Stimulating creativity* (vol. I, II). New York, Academic Press, 1975.
13. Roco, M., *Testarea disponibilității pentru antrenamentul creativ*, Revista de psihologie, 1992, nr.2.
14. Guyotat, J., *Introduction aux aspects actuels de la psychotherapie*, în *"Confrontations psychiatriques"*, 1986, 26
15. Stein, M., *Stimulating creativity*. op. cit.
16. Schiopu, U., *Problemele psihoterapiilor la ordinea zilei* (comunicare). Simpozionul național "Psihologia în dinamica vieții", Timișoara, 1993.
17. Ionescu, G., *Psihoterapie*, București, Ed. Științifică, 1990.
18. Beck, A.T., și colab., *Cognitive therapy of depression*, New York, Guilford Press, 1979
19. Beck, A.T., *Cognitive Therapy*, în *Comprehensive Textbook of Psychiatry IV* (Kaplan, H.I., Sadock, B.J., eds), W. Wilkins, Baltimore, London, 1985, p.1433.
20. Stein, A., *Opening remarks of Panel. The Third World Congress of Psychiatry*, III, Montreal, 1961.
21. Moreno, J.L., *Psychodrama*, în *Comprehensive Textbook of Psychiatry* (Freedman, A.M., Kaplan, H.I., Sadock, B.J., eds), W. Wilkins, Baltimore, London, 1976, p. 1891.
22. Moreno, J.L., *Psychodrama*. op. cit., p. 1908.
23. Bivolaru, G., *Cromoterapia*, București, Ed. Tehnică, 1993.
24. Moody, R., *Guérissez par le rire*, Paris, Ed. R. Laffont, 1978.
25. Howse, H., apud Saferis, F., *Une révolution dans l'art d'apprendre*, Paris, Ed. R. Laffont, 1978.
26. Zambrowski-Moreno, S., *Vivre sa vie (En relaxation et Programmation positive)*, Paris, Ed. du Levain, 1989.

27. Dobbelaere, G., apud Percek, A., *Stresul și relaxarea*, București, Ed. Teora, 1992.
28. Abrezol, R., *Vaincre par la sophrologie*, Genève, Ed. Soleil, 1988.
29. Lozanov, G., *Suggestologie et suggestopédie. Théorie et pratique. Rapport final*, UNESCO, 1980.
30. Munteanu, A., *Rolul sugestopediei în învățarea limbilor străine*, Timișoara, Analele ISEP, 1994, vol. V.
31. Abrezol, R., *Vaincre par sophrologie*, op. cit., p.42-43
32. Holdevici, I., *Psihologia succesului*, București, Ed. Ceres, 1993, p.138.
33. Ionescu, G., *Psihoterapie*., op. cit., p.124.
34. Eberlein, G., *Guide pratique du training autogène*, Paris, Ed. Retz, 1988.
35. *Ibidem*, p.124-126.
36. Vianu, I., *Introducere în psihoterapie*, Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1975.
37. Levi, I., apud Percek, A., *Stresul și relaxarea*, op. cit., p. 95.
38. Ciofu, I., *Biofeedback-ul: mecanism neurofiziologic și procedeu terapeutic*, Rev. de psihologie, 1992, nr.2, p.245.
39. Ciofu, I., *Funcția psihoterapeutică a biofeedback-ului*, Rev. de psihologie, 1991, nr. 1-2, p.81.
40. Kamiya, J., *Conscious control of brain waves, în* Psychology today, 1968, nr.1.
41. Zaffuto, A., Zaffuto, M., Alphagenique. *Le controle des ondes du cerveau par la methode alpha*, Montreal, Quebec-Amerique, 1977.
42. Ciofu, I., Toma, M., *Biofeedback terapeutic provocat de un semnal de ordinul doi*, Rev. de psihologie, 1993, nr.2, p.132.
43. Grof, S., *Realms of the Human Uncoscious*, New York, E.P. Dutton, 1976.
44. Lozanov, G., *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, New York, Gordon and Breach, 1978.
45. Gheorghiu, V.A., Ciofu, I., *Sugestie și sugestibilitate*, București, Ed. Academiei R.S.R., 1982, p.38.
46. Lerède, J., *Suggérer pour apprendre*, *Presses de l'universite du Quebec*, 1978
47. *Ibidem*, p.289.
48. Screm, M., *Autohypnose et autosuggestion*, Paris, Ed. de Vecchi S.A., 1988, p.28.
49. Abrezol, R., *Vaincre par sophrologie*, op. cit.
50. Zambrowski-Moreno, S., *Vivre sa vie*,. op. cit.
51. Abrezol, R., *Vaincre par sophrologie*, op. cit.
52. Barbarin, G., *Comment vaincre peurs et angoisses (Guide pratique pour retrouver confiance, sérénite et joie de vivre)*, Paris, Ed. Dangles, 1989, p.70.
53. Silva, J., Stone, R., *The Silva Mind Control Method*, Ed. Inst. Psychoorientology, S.U.A., 1985.
54. *Ibidem*
55. *Ibidem*
56. Gheorghiu, V.A., *Hipnoza*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1977.
57. Vianu, I., *Introducere în psihoterapie*, op. cit.
58. Holdevici, I., Vasilescu, I.P., *Hipnoza și forțele nelimitate ale psihismului*, București, Ed. Aldomars, 1991.
59. Unestahl, L.E., apud Holdevici, I., *Psihologia succesului*, op. cit.
60. Fromm, E., Shor, R., *Hypnosis*, Chicago, 1972.
61. Rahmaninov, S., apud Stein, M., *Stimulating creativity*, op. cit.
62. Handley, R., Neff, P., *Anxiety and Panic Attacks. Their cause and cure. The five point life plus program for conquering fear Fowett Crest*, New York, Ballanting. Book, 1985.
63. Holdevici, I., Vasilescu, I.P., *Psihoterapia*, București, Ed. Ceres, 1993.
64. Hay, L.L., *Transformez votre vie*, Genève, Ed. Vivez Soleil, 1992.
65. Osborn, A.F., *L'imagination constructive*, op. cit.
66. Schiller, F., apud Roșca Al., *Creativitatea generală și specifică*, București, Ed. Academiei, 1981.
67. Muchielli, R., *La conduite des reunions*, Paris, Libraires techniques, Les editions E.S.F., 1970.
68. Roco, M., *Creativitatea individuală și de grup*, București, Ed. Academiei, 1979.
69. Dunette, M.D., Campbell, J., Jaastad, K., *The effect of group participation on brainstorming effectiveness for two industrial samples*, în *Jurnal of applied psychology*, 1963, 47.
70. Gordon, W.J.J., Synectics. *The development of creative capacity*, New York, Harper and Brothers Publishers, 1961.
71. Roșca, Al., *Creativitatea generală și specifică*, op. cit., p.178.
72. Twiss, B.C., *Inovarea tehnologică. Creativitate, Conducere, Organizare*, București, Ed. Tehnică, 1979.
73. Belous, V., *Manualul inventatorului*, București, Ed. Tehnică, 1990.

74. Ignatiev, apud Belous, V., *Manualul inventatorului*, op. cit.
75. Hove, apud Osborn, A.F., *Applied imagination*, op. cit.
76. Dickson, J., *Design. Engineering. Inventiveness. Analysis and decision making*, McGraw Hill Book, 1966.
77. Kékulé, apud Stoica, A., *Creativitatea elevilor*, Bucureşti, E.D.P., 1983.
78. Roco, M., *Creativitatea individuală şi de grup*, op. cit
79 Sol, J.P., *Techniques et méthodes de créativité apliquée ou le dialogue du poète et du logicien*. Paris, Ed. Universitaires, 1974.
80. Belous, V., *Manualul inventatorului*, op. cit.
81. Verone, P., *Inventica*, Bucureşti, Ed. Albatros, 1983.
82. Zweig, St., *Lumea de ieri*, Bucureşti, Ed. Univers, 1988, p.10-11.

CAPITOLUL 8

FENOMENUL SUPRADOTĂRII

"Geniul este a doua creaţie a lumii"
M. Eminescu

8.1 REPERE ÎN CIRCUMSCRIEREA CONCEPTULUI DE SUPRADOTARE

Probabil că una dintre cele mai grave racile sociale este frica de elitism şi tendinţa de omogenizare umană, pe care a denunţat-o A. Huxley încă din anul 1932. Într-adevăr, nici o societate n-a îmbrăţişat cu prea mult entuziasm cauza extremelor umane (cei oligofreni şi cei superior înzestraţi).

În virtutea unui elementar umanism, trebuie să remarcăm, totuşi, că asistenţa (inclusiv financiară) acordată handicapaţilor depăşeşte, cu mult, pe cea a supradotaţilor. Se raţionează, probabil, simplist şi mutilant că aceştia din urmă sunt, oricum, nişte răsfăţaţi ai destinului ca să mai aibă nevoie de privilegii suplimentare şi tratament special din partea societăţii. Astfel, se comite **una dintre cele mai periculoase nesăbuinţe, cea care neglijează unicul tezaur inepuizabil al omenirii - tezaurul eminenţelor cenuşii.** N.P. Dubinin (1975) furnizează şi argumente statistice în favoarea acestei inechităţi, demonstrând că în fiecare generaţie se nasc 4% copii cu tare ereditare şi doar

3% copii superiori, ceea ce pledează, în plus, pentru protecția și valorificarea mai judicioasă a acestora din urmă.

Poate că o anumită "ideosincrazie" în fața supradotării a fost întreținută și de acele opinii care o plasau funciar în vecinătatea psihopatologiei (C. Lombroso, E. Kretschmer, W. Lange-Eichbaum ș.a.).

Problema reverberează și mai dureros când se constată că pentru formarea campionilor sportivi, societatea găsește întotdeauna resursele morale și financiare de trebuință, în timp ce marii performeri ai științei, respectiv cei care asigură progresul și perenitatea umană, sunt abandonați, de cele mai multe ori, în voia hazardului și a fericitelor conjuncturi. Ori este bine știut astăzi, că **orice capital genetic (inclusiv cel superior utilat) nu se poate exploata integral decât dacă este identificat din timp și asistat pe măsură.**

Cauza copilului superior înzestrat este frecvent abordată în literatura de specialitate, chiar dacă **termenii uzitați pentru a desemna supradotarea diferă de la autor la autor** (dotați, talentați, înzestrați, deosebit de abili, supradotați, excepționali etc).

Așa cum arată M.R. Sumtion și E.M. Luecking /1/, **supradotarea se poate defini în mai multe feluri**:

- **obiectiv**, prin rezultatul obținut la un test de inteligență. Pragul de la care începe dotarea de excepție fluctuează în opinia cercetătorilor domeniului: de la 110 (L.Bandura, A. Huth); la 120 (E. Thorndike); 125, 130 (D. Wechsler, L. Hollingworth, K.C. Garrison și colab., C.E. Skinner); și până la 140 (L.M. Terman);
- **descriptiv**, care sugerează necesitatea de a trata supradotarea dincolo de exigențele unui QI ridicat, măsura ei fiind dată de obținerea unei performanțe remarcabile care nu în mod fatal depinde de un QI superior;
- **comparativ**, se procedează prin confruntarea trăsăturilor unui copil excepțional cu ale unuia de nivel mediu.

Există și definiții care mixează, în diverse combinații, variantele de mai sus.

Trecând în revistă opiniile structurate în problema supradotării, ideea care se articulează, cel mai frecvent, în ultimul timp, este aceea conform căreia **QI reprezintă un indicator incomplet și insuficient** în reperarea ei (P. Witty, M.C. Pritchard, D. Wolfle, E.P. Torrance, Ph.E. Vernon, G. Adamson, D.E. Vernon ș.a.).

Indicatorul major al inzestrării superioare este performanța obținută într-un domeniu sau o situație reală de viață.

E.M. Drews (1961) vorbește de **trei tipuri de indivizi supradotați**: cel al intelectualului creator, al studiosului cu rezultate eclatante și al conducătorului social.

Nuanțând problema, M.R. Sumption și E.M. Luecking (1960) inventariază **principalele aptitudini în care se poate manifesta supradotarea**: aptitudinile școlare, creatoare, de conducere, artistice, științifice, tehnice, motrice, în relații umane. Considerăm inutilă tratarea separată, pe de o parte, a aptitudinii creatoare și, pe de altă parte,a celor artistice, științifice, tehnice etc., întrucât se produce astfel o confuzie de planuri, deoarece aptitudinea creatoare nu există în general, ci de regulă se concretizează și specializează într-o direcție sau în mai multe.

Se pune **întrebarea câte procente din populația aferentă unei vârste o reprezintă supradotarea**. Cifrele diferă de la autor la autor, în funcție, evident, de pragul intelectual minim stabilit ca limită inferioară pentru supradotare (cu cât ștacheta inteligenței este plasată mai jos, cu atât crește și numărul de procente înregistrate). Spre conturarea ideii, să oferim câteva exemple: 1% pentru K.C. Garrison, H.S. Simon; 2% pentru D. Wechsler; 3% pentru C. Burt, C.E. Skinner; 5-10% pentru M.R. Sumption și E.M. Luecking (în timp ce genialitatea reprezintă doar 0,1% sau 1‰); 6% pentru A. Huth (genialitatea însemnând numai 1%).

Există autori (C.Burt, K.N. Müller, /2/) care semnalează, la un moment dat, un ușor declin pentru coeficientul mediu al inteligenței la fiecare generație, ceea ce determină o scădere a numărului de copii excepționali. Concluzia nu trebuie extrapolată întrucât ea poate fi corolarul unei anume conjuncturi social-

politice nefavorabile (cercetarea lui Müller coincide cu dictatura instaurată de Hitler în Germania), dar şi al unor carenţe metodologice.

8.2 PORTRETUL COPILULUI DE EXCEPŢIE

Individul superior dotat are un **profil psihologic şi comportamental specific**, care se detaşează prin câteva contururi pe care merită să le creionăm.

Încă L.M. Terman, prin monumentala sa cercetare longitudinală consacrată supradotării şi care s-a materializat prin cele cinci volume ale lucrării sale "Genetic Studies of Genius"(Studiile genetice ale geniului, 1925- 1959), demonstra ce fiinţă minunată este supradotatul.

Referitor la **caracteristicile lui fizice**, mult timp a circulat opinia conform căreia, sub raportul entităţii anatomice, individul superior înzestrat este o fiinţă fragilă, lipsită de vitalitate şi culoare. Prima ofensivă împotriva acestei prejudecăţi a fost declanşată de F. Galton, care în celebra sa lucrare"Hereditary genius" (Genialitatea ereditară, 1891) /3/ afirmă: "Există, în general, credinţa că geniile sunt făpturi bolnăvicioase şi firave, numai creier, fără muşchi, mioape şi de obicei delicate. De fapt, pentru mine e o adevărată sărbătoare a privirii atunci când mă uit la reprezentanţii de seamă ai realizărilor intelectuale, creaturi solide, viguroase şi capabile".

Poziţia lui Galton va fi consolidată experimental prin studiile lui Terman şi colab. (începute în 1920), a lui L.S. Hollingworth (1942); H.A. Edgarton şi colab. (1947); J.M. Stalnaker (1961); F. Laicock şi J.S. Caylor (1964); L. Bandura (1978) ş.a. În consonanţă cu aceste cercetări, se poate afirma că, **de regulă, copilul superior dotat depăşeşte media vârstei lui în privinţa dimensiunilor antropometrice (înălţime, greutate)**. De asemenea, el este mai puternic, mai energic şi în general mai sănătos decât covârstnici lui. De obicei, **merge şi vorbeşte mai**

repede. F. Laycock şi J.S. Caylor /4/ şi-au pus problema dacă supradotaţii îşi depăşesc, în mod semnificativ, fraţii obişnuiţi sub raportul dimensiunilor fizice. Obţinându-se doar un uşor ascendent al copiilor superior dotaţi, s-a emis ipoteza că, probabil, aceştia provin din familii a căror nivel de trai poate asigura o dezvoltare fizică tuturor copiilor, indiferent de dotarea lor intelectuală. Cercetarea realizată de L. Bandura (1978) pe un lot format din 50 de copii excepţionali, a evidenţiat o precocitate la mers a celor mai mulţi dintre ei.

În ce priveşte **profilul psihologic al supradotării**, să degajăm câteva din **trăsăturile specifice primilor ani ai copilăriei**.

Astfel, copilul excepţional se individualizează, adeseori, de la cea mai fragedă vârstă. Margaret Parker /5/, într-o interesantă lucrare din anul 1975, dezvoltând o poziţie frecventă în rândul specialiştilor, semnalează prezenţa, încă din primul an de viaţă, şi a unui **surplus de receptivitate, vioiciune şi activism în relaţiile acestui tip de copil cu lumea înconjurătoare**, ceea ce îi diminuează însăşi numărul orelor de somn faţă de raţia cuvenită vârstei, de parcă ar fi cuprins de o adevărată "nelinişte cognitivă".

Precocitatea vorbirii este adeseori prezentă, fără a constitui o regulă inexorabilă. Interesul faţă de jocurile lingvistice, corectitudinea, supleţea vorbirii, utilizarea unor propoziţii relativ complexe şi bogăţia vocabularului,pot constitui simptome ale dotării superioare. Ch. Büchler (1935) consemnează, la vârsta de 2 ani, apariţia unei "atitudini de lucru" care se traduce prin înclinaţia de a-şi oferi, pe cont propriu, o serie de mici experienţe cognitive (examinarea şi manipularea obiectelor, dezmembrarea lor pentru a le studia resorturile lor tainice etc.). Copiii supradotaţi **au memorie bună, imaginaţie bogată şi un impetuos spirit interogativ** care se concretizează printr-o avalanşă de întrebări (F.N. Brumbaugh şi B.Roshco, 1959; R. Strong,1960; M. Parker, 1975 ş.a.). Adeseori apare, **încă de la trei ani, dorinţa de a citi** care se poate converti prin încercări solitare de a descifra titluri de ziare, reclame, etichete, cărţi cu poze etc. Ca urmare, nu trebuie să ne surprindă dacă ei vor reuşi să citească, uneori în

pofida părinților (L. Bandura, 1978). Unele studii experimentale au demonstrat că la intrarea în şcoală, aproximativ jumătate din copiii supradotați ştiu să citească (L.M. Terman, M.H. Oden, 1940; M. Barbe, 1952). Pentru L. Bandura (1978) procentul de citire precoce e mai modest, de numai 30%.

Printre exigențele stipulate de S. şi T. Engelmann /6/, pentru formarea unui intelect superior la copil, **se recomandă părinților, exerciții de învățare a cititului până la patru ani, a scrisului şi socotitului până la cinci ani.** În acest mod după opinia lor, familia poate extinde "suprafața colectantă" a copilului. Probabil că cea mai înțeleaptă soluție este de a nu abuza de forțele şi timpul copilului printr-un regim educativ draconic, dar este la fel de neinspirat să jugulăm, din comoditate şi inerție, orice inițiativă cognitivă a acestuia, numai pentru că nu este potrivită vârstei sale conform canoanelor clasice. În acest sens, deviza "Ajută-mă să fac singur" a Mariei Montessori este plină de adevăr şi subtilitate.

Având în vedere atracția copilului superior dotat pentru materialele simple, care să nu-i îngusteze câmpul imaginativ, **se recomandă amenajarea unei "lăzi de comori"** dotată cu hârtie colorată, cartoane, plastilină, lipici, foarfece etc., care să-i fie oricând la îndemână. Chiar dacă nu are talent grafic, el trebuie încurajat să deseneze, iar de la 8 ani să-şi întrețină un jurnal intim. Toate aceste experiențe sunt excelente modalități de sistematizare a cunoştințelor acumulate, dar şi de stimulare a imaginației (Ph.E. Vernon şi colab. /7/). În ceea ce priveşte vizionarea programelor TV, acestea trebuie cenzurate şi limitate doar la cele de calitate şi adecvate vârstei.

Dacă vom analiza împreună cu G.F. Lightfoot (1951) personalitatea copilului de excepție, discrepanțele cele mai evidente care îl detaşează semnificativ față de marea masă a copiilor sunt înregistrate la capitolul creativitate, curiozitate şi încredere în sine.

Pătrunzând mai analitic în profilul psihologic al supradotatului, se poate aprecia că sub **raport intelectual** acesta posedă nu numai inteligență, putere de concentrare şi memorie remarcabilă, dar şi o imaginație debordantă. Are idei neobişnuite,

pe care îi place să le etaleze. Acest impetuos debit general se canalizează în jurul unor dominante prefigurate de apariția unor aptitudini speciale (pentru ştiință, tehnică, matematică, artă, literatură, relații sociale), aptitudini care nu reclamă neapărat şi un nivel intelectual de acelaşi calibru. Prezența lor ajută procesul de identificare în timp util a copilului superior, constituind şi un motiv de autoperfecționare pentru persoana în cauză.

Sub raport afectiv, el se caracterizează printr-un bun echilibru emoțional şi valori mai scăzute pentru timiditate, depresiune şi anxietate (J.M. Stalnaker, 1961).

Caracterial, copilul superior se distinge prin încredere în sine, dorință de a excela, inițiativă, perseverență, conştiinciozitate. E.P. Torrance (1959) vorbeşte şi despre nonconformismul şi umorul ce caracterizează funciar o personalitate superioară. De aceea, el propune /8/ ca blazon al supradotatului cel de "maimuță zburătoare" pentru a sugera nonconformismul său ideativ şi comportamental. La toate aceste dimensiuni caracteriale, F. Barron /9/ adaugă, în completare: preferința pentru complexitate şi toleranța lor la ambiguitate şi dezordine.

În ceea ce priveşte **spectrul intereselor**, acesta este amplu diversificat, dar fluctuant. Iar după opinia lui P. Witty (1940) stabilizarea timpurie a intereselor constituie mai degrabă un simptom pentru o dotare modestă. Supradotatul se plictiseşte repede în fața problemelor facile, rutiniere, dar se simpte fascinat de tot ce îi pune la încercare capacitatea şi perseverența. Interesantă este lipsa lui de prejudecăți în fața preocupărilor cotate ca specifice sexului opus, este motivul pentru care nu trebuie să ne surprindă dacă activitățile preferate ale fetelor au o evidentă tentă masculină, iar băieții se simt atraşi de bucătărie, croitorie etc. (Ph. E. Vernon şi colab., 1977).

Referitor la **rezultatele obținute în activitatea şcolară,** o serie de studii mai vechi sau mai recente confirmă superioritatea notelor obținute de elevul superior înzestrat, comparativ cu ceilalți elevi.

Un loc privilegiat în bugetul lui de timp liber îl ocupă însă **lectura**. Specific supradotatului este şi atracția sa pentru

ocupații mai deosebite: întreținerea unui jurnal, compunere de versuri, construire de modele, aparate, colecționarea unor obiecte etc. Pe linia dezinteresului față de activitățile fizice, constatat încă de Terman (1925) la copilul superior înzestrat, R. Strang semnalează chiar unele complexe de inferioritate la capitolul motric (inclusiv cel sportiv).

În ceea ce priveşte **relațiile lui cu anturajul**, un studiu mai vechi al lui B.S. Burks şi colab. (1930) consideră că dat fiind discrepanța care apare între avansul intelectual, pe de o parte, şi dezvoltarea fizică şi maturizarea socială, pe de altă parte, copilul de excepție este un neadaptat. Majoritatea autorilor însă (L.M. Terman şi colab., G.F. Lightfoot, W.A. Abraham, H.A. Grâce, L.N. Booth, L. Bandura) nu împărtăşesc această opinie, considerând că nu în mod inexorabil geniile sunt nişte ființe bizare, retrase, anxioase. Dimpotrivă, sporul de echilibru emoțional ce îi caracterizează, gama largă a modalităților de expresie (care reprezintă tot atâtea debuşee pentru aptitudinile lor) îi fac adeseori mai optimiştişi mai toleranți, mai puțin nervoşi şi mai cooperanți. Nevrotismul nu caracterizează în mod fatal supradotatul, ci mai degrabă, este un corolar al privării individului de afecțiune în prima copilărie. Modul în care familia ştie să-şi modeleze comportamentul la condiția de excepție a copilului condiționează, în mare măsură, capacitatea de adaptare psihosocială (A.O. Ross, /10/).

Se constată, în general, preferința supradotatului de a promova prieteni mai în vârstă decât el (atât copii cât şi adulți), întrucât aceştia îi pot satisface spiritul mai bine decât covârstnicii lui. Pentru ameliorarea eventualelor disensiuni care pot apărea în relația cu acei adulți care se simt lezați în orgoliul propriu când sunt contrazişi de un copil, M. Parker (1975) oferă copilului de excepție o serie de "**tehnici de supraviețuire**" care semnifică, în esență, necesitatea de a-şi însuşi codul de comportare civilizată, care, oricât i s-ar părea de obtuz sau formalist, este indispensabil pentru întronarea unor raporturi amiabile cu semenii săi.

8.3 PRINCIPII ŞI METODE ÎN EDUCAȚIA COPILULUI SUPERIOR ÎNZESTRAT

După acest portret psihologic şi comportamental al elevului supradotat, să poposim, în cele urmează, asupra unor **direcții strategice esențiale pentru educarea lui.**

Fără doar şi poate, individul excepțional, prin însăşi configurația suprapotențată multilateral a personalității sale are mai multe şanse să-şi valorifice integral resursele cu care este înzestrat. Pentru aceasta **el trebuie reperat din vreme prin acțiuni deliberate şi asistat pe măsură.** Chiar dacă unele "eminențe cenuşii" se vor afirma indiferent de condițiile ce li se oferă oricât ar fi ele de vitrege, datorită acelei miraculoase abilități de a-şi crea singuri un microclimat favorabil, aceasta constituie excepția şi nu regula. Încă în anul 1943, Al. Roşca /11/ menționa în acest sens: "Descoperirea şi utilizarea talentelor şi a geniilor devine una din funcțiile cele mai importante ale unei societăți organizate".

Premisa majoră de la care trebuie să se pornească în abordarea copilului supradotat este aceea că **şi el, ca oricare alt copil, are o serie de trebuințe elementare care se cer obligatoriu satisfăcute** (Ph.E. Vernon şi colab., 1977): **trebuințe corporale** (adăpost, hrană, sănătate); **securitate psihică** (structură stabilă de existență, afecțiune, ajutor); **trebuințe sociale** (acceptarea şi cooperarea cu alți copii de vârsta lui); **trebuințe de individualitate şi independență; trebuințe de joc.**

În afara acestor nevoi fundamentale, copilul de excepție presupune şi o serie de **exigențe suplimentare**[1]. Concret, este vorba deopotrivă de **condiții materiale**, cât şi **spirituale** adecvate. În ceea ce priveşte prima categorie de condiții necesare, aşa cum am mai arătat anterior, nu este vorba de opulență ci de un nivel de viață rezonabil, nonprivativ care să nu devină handicapant. În caz contrar există riscul de a reedita o

[1]Asupra unora dintre ele am stăruit încă din capitolul consacrat factorilor sociali ai creativității, motiv pentru care nu mai revenim.

flagrantă şi ridicolă injustiţie valorică, de tipul celei pe care o denunţă M. Young /12/ "Imaginaţi-vă tragedia când un secretar de stat (după capacităţi) înmânează scrisori obişnuite şi un poştaş (după aptitudini) înmânează note diplomatice".

Tratarea sapienţială a copilului talentat reclamă şi **o ambianţă spirituală incitantă, dar nu supraprotectoare şi nici comodă.** De aceea, spaţiul său vital nu va fi capitonat cu puf, din contră, pentru a se căli şi dezvolta, supradotatul nu trebuie ferit de greutăţile vieţii şi nici de fructele amare ale eşecurilor.

De obicei, atât familia cât şi şcoala văd în copilul de excepţie doar un izvor nesfârşit de pericole, ce atentează, prin nonconformism şi dezinvoltură, la cumintele confort tradiţional. În consecinţă, **nu trebuie să ne şocheze dacă majoritatea părinţilor şi profesorilor nu sunt capabili de a aprecia şi a valoriza, în mod optim, un copil supradotat**. E.P. Torrance (1967) demască acţiunea constant erodantă a şcolii asupra elanului creator al elevului superior, care ajunge să înţeleagă încă din clasa a III-a primară că originalitatea nu este o monedă prea căutată, pentru ca în clasele a IX - a şi a X-a efluviile lui creatoare să adoarmă definitiv.

În pofida acestei atitudini subiective şi circumspecte faţă de supradotare, ca şi faţă de creativitate în general, trebuie să consemnăm totuşi **tentativele de organizare şi chiar de instituţionalizare a educaţiei elevilor excepţionali**. Acţiunea propriu zisă a fost prefaţată de o serie de iniţiative care arată amorsarea societăţii la această cauză. Astfel, între anii 1868-1873, W.T. Harris introduce în şcolile din St. Louis (SUA) promovarea accelerată. Iar sistemul Mannheim (apărut în 1904-1905), deşi nu viza în mod explicit copiii supradotaţi, prin selecţia pe care o incubă atenţiona asupra lor.

Instruirea ca atare a talentelor uzitează, în esenţă, de două **strategii diferite**, una care abordează copilul superior printr-o reţea de şcoli constituite[2], cealaltă care apelează la o

[2]Primele şcoli având ca destinatari elevii superior înzestraţi apar în Germania (Berlin, 1917; Hamburg, 1918 etc.). Moda aceasta va fi îmbrăţişată şi de S.U.A. (1918); precum şi de Polonia (1928). Succesele repurtate nu sunt

serie de activităţi din afara clasei. Iniţial prima a fost promovată preponderent în Occident (inclusiv de către SUA), a doua, în ţările din estul Europei (după modelul sovietic). În legătură cu varianta din urmă, aceasta se concretizează prin activităţile din cercuri, olimpiade, diverse concursuri etc. Din anul 1959/1960 ia fiinţă la Moscova prima şcoală pentru elevii cu aptitudini matematice deosebite, care funcţionează în regim cvasiuniversitar. Curând şi în alte oraşe ale U.R.S.S. apar instituţii asemănătoare. După ultimul război, începe şi funcţionarea unor şcoli pentru elevii cu aptitudini artistice. Tot în folosul şcolarilor supradotaţi s-a apelat şi la **formula claselor speciale sau al obiectelor facultative**.

Actualmente asistenţa copiilor de excepţie este legiferată în multe ţări ale lumii (S.U.A., Anglia, Canada şi ulterior Confederaţia Rusă, care se menţin constant în avangardă). Practic însă, **numărul copiilor care profită cu adevărat de acest sistem organizat de educaţie este pretutindeni destul de modest.** Problema nu trebuie minimalizată întrucât este cunoscut că interesul şcolar al elevului superior se anemiază rapid, dacă nu se găseşte un plasament adecvat pentru capitalul său spiritual generos. De aceea, este acut necesar ca supradotatul să fie identificat la vreme şi luat oficial în evidenţă şi nu să ne bazăm doar pe memoria afectivă a vreunui dascăl inimos.

Tehnologia didactică modernă aliniază o serie de **metode pentru educaţia vârfurilor**, dintre care unele formează şi astăzi obiectul unor nestinse controverse.

pe măsura celor dorite ceea ce va proiecta o lumină nefavorabilă asupra ideii însăşi de selectare a copiilor excepţionali. Deschiderea faţă de soarta supradotaţilor se conservă încă în S.U.A., unde vor lua naştere instituţii speciale de cercetare (primul, apărut în 1927 pe lîngă Universitatea din New York, condusă de H. Zorbangh). Şi în România, încă din perioada interbelică a existat un curent favorabil selectării şi educării copiilor dotaţi, promovat de Fl. Ştefănescu-Goangă, L. Rusu, Al. Roşca ş.a. Preocupări similare au avut mai recent şi Şt Zisulescu, P. Popescu-Neveanu, S. Marcus, Gh. Neacşu, M. Bejat, A. Perju Liiceanu, S. Lăzărescu, N. Teodorescu, I. Berar, Al. Stănescu, D. Stratilescu, M. Jigău ş.a.

În absența unei experiențe de teren pe această temă, nu ne propunem să negociem aceste dispute pentru a decanta şi a alege una sau alta dintre soluțiile posibile. Categoric, este mai important să existe un portofoliu cât mai diversificat de alternative decât să se ofere o singură soluție, chiar şi cea mai bună, dar obligatorie pentru toți.

Prezentarea judicioasă a **strategiilor de asistență pentru elevul supradotat** nu este uşor de realizat datorită unor confluențe de planuri. După opinia lui J. Roth şi S. Sussman (1974), adoptată şi de Ph.E. Vernon şi colab. (1977) există următoarele **trei categorii de metode**:

- de accelerare;
- de separare;
- de îmbogățire.

Să le analizăm pe rând.

8.3.1. METODE DE ACCELERARE

Accelerarea semnifică posibilitatea unui copil deosebit înzestrat de a trece mai alert într-o clasă superioară vârstiei sale, dar mai adecvată nivelului său intelectual. Practicând acest sistem, Terman (1947) constată efectele sale pozitive şi se declară partizan al accelerării. Studiile ulterioare sunt contradictorii, dar talerul balanței pare să încline totuşi în favoarea ei. Este suficient să ne gândim că uzitând de această metodă, un individ superior înzestrat se va încadra mai repede într-o profesiune, ceea ce este nu numai mai înțelept, dar şi profund eficient din punct de vedere social.

Experiența şcolară a demonstrat că, de regulă, **corpul profesoral nu agreează acest sistem** pentru suspectatele desincronizări posibile. Se incriminează, mai ales, carențele de maturizare fizică şi socială care l-ar împiedica pe elevul supradotat să se integreze armonios printre colegii lui mai vârstnici.

Cert este că asimilarea metodei accelerării în sistemul de învățământ are atât implicații ştiințifice cât şi morale. Mai întâi

că se pune problema existenței unor criterii şi mijloace obiective, riguroase de selecție a elevilor ce vor beneficia de acest regim, dar în acelaşi timp, pentru corpul profesoral constituie şi un examen de conştiință şi intransigență în fața presiunilor exterioare inerente care încearcă să le cumpere bunăvoința. Ponderea elevilor care vor profita de o instruire accelerată trebuie să fie redusă (aproximativ 1-2%)[3].

Să procedăm, în continuare, la o prezentare a **principalelor căi prin care accelerarea poate fi asimilată concret în sistemul de învățământ**. În acest scop, ne vom ghida după sinteza prezentată de Ph. E. Vernon şi colab. /13/:

A) admiterea devansată se referă la posibilitatea elevului dotat superior de a fi şcolarizat, în avans, față de vârsta obişnuită[4]. Pentru a preântâmpina orice carență de adaptare, M.C. Reynolds (1962) recomandă ca selecția să urmărească nu numai dotarea intelectuală ci şi cea fizică şi socială a copilului. După opinia autorului respectiv, sistemul accelerării generează efecte pozitive numai dacă se adresează unui număr restrâns de elevi;

B) întrepătrunderea claselor (accelerarea prin condensare) constă în următoarele: din ansamblu de clase paralele, aferente unui nivel, se alege una în care se practică o instruire condensată în sensul că ceea ce la restul claselor se asimilează în trei ani, aici se învață în numai doi ani. Astfel, accelerarea se realizează fără a periclita continuitatea studiului ca în varianta săririi claselor. D.F. Syphers (1972) propune şi o altă modalitate de "întrepătrundere a claselor": copiii din mai multe şcoli care au probat rezultate meritorii în primele două clase primare, sunt antrenați timp de şase săptămâni într-un program de vară intensiv (în contul clasei a III-a) ceea ce le va permite să treacă direct în clasa a IV-a;

C) programul de progres continuu, fără clase (sistemul "nivelurilor sau al unităților"). Conform acestei strategii

[3]În şcolile secundare britanice şi canadiene procentul elevilor accelerați este de 5-10% din populația şcolară aferentă unui an şcolar.

[4]În Anglia toți copii sunt şcolarizați de la 5 ani (L. Bandura. 1978).

programa aferentă unei durate de trei ani se împarte în unități, pe care elevii le parcurg în ritmul dorit. Pentru simplificarea metodei se apelează, în ultimul timp, la serviciile computerului, care poate realiza o evidență riguroasă a realizărilor, oferind sugestii de reluare şi aprofundare, acolo unde este cazul, sau avizând trecerea la o etapă superioară. Computerul constituie un auxiliar prețios în munca profesorului, care are însă nevoie de o instruire specială pentru a-l utiliza. Costul ridicat al unui asemenea tip de instruire nu permite folosirea lui la scară extinsă.

D) cursurile suplimentare la şcoala secundară şi admiterea devansată în universitate stipulează posibilitatea ca elevii superior dotați să poată frecventa cursuri superioare vârstei lor. Aceste lecții se pot organiza în şcoală sau, dacă nu sunt condiții prielnice, chiar în cadrul colegiilor sau universităților din zonă. Frecventând acest gen de instruire, elevii respectivi pot absolvi şcoala mai repede, fiind admişi în avans la facultate.

E) sărirea unor ani de facultate permite elevilor ca în baza frecventării unor cursuri de nivel superior în timpul liceului, o dată cu promovarea examenului de admitere la facultate să fie înmatriculați direct în anul al doilea de studii. S-a constatat că prin acest procedeu, studenții nu numai că absolvă facultatea mai repede, dar obțin şi performanțe şcolare superioare.

8.3.2. METODE DE SEPARARE (SELECTARE)

Ca şi accelerarea şi tehnica separării (selectării) aliniază opinii polare, în funcție de rezultatele obținute prin folosirea ei în practica şcolară. Separarea poate fi concepută în manieră completă sau parțială. Există mai multe soluții concrete pentru materializarea ei (Ph. E. Vernon şi colab. /14/):

A) prin cooptarea elevilor supradotați în şcoli separate, pe tot timpul programului. Pentru a valida oportunitatea unei asemenea strategii au fost inițiate şi o serie de studii comparative la nivel internațional. De pildă, cercetarea lui T. Huscn şi colab. (1967), realizată pe eşantioane de elevi din peste 12 țări ale lumii (în vârstă de 13 sau 18 ani), a demonstrat

că societatea nu profită semnificativ mai mult, dacă se concentrează asupra unui număr restrâns de selecționați, decât dacă oferă o educație avansată pentru un număr mare de neselecționați. Angajarea însă a unor rațiuni de natură economică, ne invită la circumspecție, având în vedere că **multe state ale lumii nu-şi pot permite să subvenționeze o educație de tip superior la scară de masă, numai în speranța că pot ținti şi vârfurile, fără a neglija însă bazele**. Reticența pe care ne-o sugerează acest gen de studii nu este suficientă pentru a lua o poziție tranşantă în tonalități de alb - negru şi datorită succeselor repurtate în unele şcoli selecționate celebre[5].

Chiar şi mult disputatul sistem de selecție britanic 11+, care este destinat recrutării elevilor excepționali când aceştia au vârsta de 11 ani, în pofida criticilor care i-au fost aduse, şi-a probat utilitatea. Astfel s-a constatat, că la intrarea în universitate, elevii englezi care au beneficiat de acest sistem, prezintă un avans de 2 ani comparativ cu omologii lor americani şi canadieni. Situația este explicabilă dacă avem în vedere nu numai materia primă superioară cu care se lucrează în aceste şcoli selecționate (intelect, motivație), dar şi cadrul organizatoric mai adecvat (clase cu efectiv redus şi mai bine utilate, profesori de înaltă calificare, sprijinul consistent acordat de familie).

Dintr-un elementar spirit de echitate nu pot fi muşamalizate nici **neajunsurile şcolarității selective**. Să spicuim câteva:

- în primul rând, se reproşează acestui sistem că stimulează un anume vedetism şi snobism la elevii selecționați, accentuând discrepanțele dintre clasele sociale. Efectul acesta nu este obligatoriu, aşa cum o demonstrează E.H. Passov şi M.L. Goldberg (1962), în plus, dacă analizăm modul concret de funcționare a sistemului, putem menționa caracterul, în esență, democratic al selecției, care proclamă drept criteriu suprem existența unui QI superior, indiferent de apartenența socială a copilului;

---

[5]În S.U.A. (Colegiul Hunter din New York, şcoala din Cleveland, şcoala din Broncs); în Anglia (şcoala Millfield, şcoala lui Yehudi Menuhin etc.)

- alt neajuns al instruirii şcolare selective este că determină izolarea copiilor superiori faţă de covârstnici lor, situaţie care are ecou negativ şi în cealaltă direcţie, întrucât privează marea masă a elevilor de prezenţa incitantă a elitelor intelectuale;

- printre carenţele şcolarităţii selective se numără nu numai exacerbarea imaginii de sine la cei care au şansa de a fi recrutaţi, dar, în paralel, şi o complexare şi demoralizare, adeseori ireversibilă, a celor care nu rezistă acestei trieri, întrucât nu fac parte dintre privilegiaţii destinului. Problema este cu atât mai adevărată, cu cât selecţia (indiferent dacă se realizează la 3, 7, 11 ani) vizează un traseu ontogenetic în plin proces de expansiune, când sunt posibile răsturnările de scor, ceea ce plasează într-o lumină nefavorabilă practica etichetărilor şi a clasificărilor inflexibile, ce pot marca întreaga viaţa;

- în fine, şcolile separate ar suprasolicita elevii, atât în timpul probelor de selecţie propriu zisă, cât şi pe parcursul şcolarităţii, stimulând exagerat spiritul competitiv.

Chiar dacă unele dintre aceste contraargumente sunt greu de contestat, sistemul şcolilor separate nu trebuie pur şi simplu aruncat printre deşeurile metodologice, mai ales că unele deficienţe pot fi preîntâmpinate sau corectate, cu un surplus de vigilenţă şi stăruinţă.

B) gruparea sau furcarea omogenă. Conform acestui sistem clasele sunt constituite uniform, reunind toţi elevii care îndeplinesc un anumit criteriu (de exemplu, cel intelectual). Există autori (R.B. Extrom, 1959; M.L. Goldberg şi colab., 1966; D. Esposito ş.a.) care sunt de părere, pe drept cuvânt, că această variantă de separare nu poate funcţiona la parametri scontaţi decât dacă se adaptează conţinutul disciplinelor şi a metodelor didactice la capacitatea fiecărei clase astfel constituite.

În esenţă, unele dintre obiecţiile pe care le-am inventariat pentru şcolile separate, se pot regăsi şi aici. Dar ca şi în situaţia precedentă există soluţii de estompare a lor (ca de pildă, posibilitatea elevilor de a fi împreună, indiferent din ce clasă fac parte, în timpul activităţilor extraşcolare). Un renumit exemplu de grupare omogenă l-a constituit Programul de onoare care a

funcţionat într-un mare oraş canadian. În pofida entuziasmului cu care a fost întâmpinat, mai ales de cei vizaţi, acest program a eşuat lamentabil datorită atitudinilor tendenţioase ale taberelor adverse.

C) specializarea prin programe multiple, programe la alegere şi opţionale. Prin această strategie se oferă elevilor de la 15 ani în sus posibilitatea de a alege cursurile care-i interesează, dintr-o gama de alternative prezentate. Fiind o soluţie incomparabil mai convenţională decât precedentele, ea a fost acceptată cu mai multă uşurinţă. Există însă pericolul ca unele dintre activităţile postulate de acest procedeu să conflueze cu activităţile din cluburile şcolare (teatru, formaţii muzicale etc.).

D) regruparea la anumite discipline. Aşa cum o sugerează şi denumirea, este vorba de tehnica grupării elevilor pe discipline, în funcţie de nivelul atins ,astfel încât acelaşi elev poate frecventa pentru un obiect o clasă de nivel superior, iar pentru alt obiect o clasă de nivel inferior. Se respectă, astfel, mai fidel fluctuaţiile de capacităţi şi interese ale fiecărui elev. Partea cea mai vulnerabilă a metodei este de a întocmi un orar suficient de elastic care să domine şi să regizeze, în mod optim, păienjenişul complex de situaţii aferente;

E) clasele speciale, cu program parţial, deservind una sau mai multe şcoli. Prin acest procedeu elevii selecţionaţi[6] (2-5%) urmează clasa adecvată vârstei lor, dar pentru a-şi completa instruirea, de 1-5 ori pe săptămână, ei vor frecventa un program special, în cadrul aceleiaşi şcoli sau în afara ei (când se pot grupa elevi din mai multe şcoli, fără să depăşească cifra de 10)

Pentru a nu le fracţiona programul, D.F. Syphers (1972) sugerează comasarea activităţilor suplimentare pe durata unei singure jumătăţi de zi sau chiar a unei zile întregi, dacă este cazul. Punctul nevralgic al metodei rezidă din caracterul ei oarecum costisitor dacă avem în vedere, nu numai pregătirea specială a dascălilor care deservesc acest sistem, dar şi fondurile

[6]De regulă selecţia are loc în clasa a IV-a, dar poate fi realizată şi la alte vârste.

suplimentare care se cer pentru retribuirea acestora şi pentru dotare corespunzătoare.

Aşa cum remarcă Ph. Vernon şi colab. (1977) nu se vociferează nici pentru educaţia specială a celor cu aptitudini artistice, nici pentru cea cu aptitudini sportive, orgoliile sunt lezate numai când selecţia uzitează de criteriul inteligenţei. Comparativ cu alte procedee, clasele speciale cu program parţial au fost mai bine tolerate de corpul profesoral.

F) şcoli de vară sau de sâmbătă şi grupe de interese extracurriculare. Elevi dotaţi pot beneficia şi de instruire suplimentară, în cadrul unor programe ce pot fi organizate în vacanţă (ateliere de vară), în zilele de sâmbătă, sau în cursul săptămânii (dar după programul obişnuit de şcoală). Activitatea se poate centra pe teme diverse (ştiinţifice, tehnice, artistice etc.).

În SUA clasele de sâmbătă sunt mult frecventate de elevii aparţinând diverselor subetnii, din dorinţa acestora de a-şi însuşi limba maternă şi specificul naţional.

Specialiştii consideră că acest gen de activităţi nu rezolvă problema educaţiei elevilor superiori, chiar dacă oferă un cadru mai atractiv decât orele, adeseori fade, din şcoală.

Chiar dacă strategiile de selectare (separare) a copiilor supradotaţi, pe ansamblu, au fost privite cu rezervă şi chiar ostilitate de corpul didactic şi chiar de unii specialişti, acest lucru nu este un argument suficient pentru a le abandona. Mai întâi de toate, fiindcă închid în ele o intenţie generoasă, cea de a trata cu deferenţă elitele umane. Este posibil ca separarea completă a copiilor dotaţi de restul elevilor să nu conducă la efecte spectaculoase, mai ales pentru cei mai valoroşi dintre ei, care oricum se vor şi selecţiona pe cale naturală. Ne punem însă întrebarea dacă nu este mai înţelept să le oferim un câmp liber de dezvoltare, în loc să-i încarcerăm într-un sistem excesiv de riguros şi artificial.

8.3.3. METODE DE ÎMBOGĂŢIRE

Comparativ cu celelalte două categorii de metode, îmbogăţirea are un caracter incomparabil mai ortodox. Ea nu

reclamă soluţii mult discordante faţă de uzanţele didactice şi nici eforturi deosebite. În plus, multe dintre tehnicile de îmbogăţire, fac casă bună cu organismul şcolar clasic, fiind doar un adaos complementar al acestuia.Întrucât îmbogăţirea face apel la strategii relativ familiare în recuzita educativă a şcolii nu este cazul să le dezvoltăm. Le vom aminti, doar cu titlu informativ, numai pe cele mai reprezentative (Ph. E. Vernon şi colab., /15/):

- studiul individual sau activitatea pe grupe mici în cadrul clasei;
- proiecte[7] ce urmează a fi efectuate la bibliotecă sau în cabinetele şcolare;
- utilizarea mijloacelor puse la dispoziţie de comunitate etc.

Individualizarea constituie cheia de boltă a "şcolii cuprinzătoare" (comprehensive school) care a apărut în SUA, dar s-a răspândit cu rapiditate şi în alte ţări. Organizând clase pe profile diferite, acest tip de şcoală oferă posibilitatea elevului să opteze pentru varianta cea mai adecvată aptitudinilor şi intereselor sale (sau pentru diverse combinaţii între ele). Extensiunea învăţării pe grupe permite o individualizare a conţinutului, iar utilizarea învăţământului programat determină o individualizare a ritmului învăţării.

Privind retrospectiv ansamblul metodelor de instruire a copiilor supradotaţi, este greu să decidem care este mai valoroasă, cu atât mai mult, cu cât fiecare dintre ele comportă şi argumente pro şi contra. Problema se complică întrucât nu ştim sigur dacă ostilitatea faţă de unele metode emană din carenţele lor intrinseci sau numai din comoditate şi rutină. Evident, disjuncţia nu poate fi rezolvată decât de practica şcolară, dar pentru aceasta metodele respective ar trebui utilizate cu mai mult curaj.

La capătul acestui inventar metodologic, trebuie să remarcăm că procesul de învăţământ (inclusiv pentru copilul supradotat) este o formă de metabolism ce necesită **prezenţa**

[7]La noi în ţară se practică, mai degrabă, lucrările realizate în cadrul cercurilor şcolare.

unor catalizatori. Printre aceştia **personalitatea dascălului** are un rol decisiv. În consecinţă, oricât de inspirată ar fi o metodă , ea nu poate prinde viaţă şi nu devine eficientă decât în mâinile unui profesor de calitate. Acest principiu este valabil în raporturile cu orice tip de elev, indiferent de echipamentul înzestrării sale. Evident, exigenţele se amplifică în cazul elevului de excepţie.

Ca şi în oricare alt domeniu şi profesiunea de dascăl cunoaşte o scală variabilă de competenţe, ce se desfăşoară de la vârfuri până la mediocrităţi.

Selecţionarea acelor cadre didactice care sunt capabile, cu adevărat, să conducă educaţia copilului de elită nu este uşor de realizat, mai ales, că din nou sunt stimulate animozităţi şi false orgolii.

Specialiştii consideră că sunt mai potriviţi dascălii cu experienţă decât cei debutanţi. O condiţie preliminară este şi dorinţa lor expresă de a se ocupa de elevii supradotaţi. Desemnarea lor în acest scop **nu trebuie să le inoculeze însă tendinţa de vedetism**. Indiferent de cadrul şi metoda utilizată pentru instruirea elevilor excepţionali, aceşti profesori fac parte dintr-o instituţie şcolară, în care activează şi alţi profesori faţă de care trebuie să stabilească relaţii amiabile, pline de solicitudine şi respect. Chiar dacă stilul şi metodele uzitate de profesorul care se ocupă de supradotaţi fac notă discordantă faţă de tehnologia didactică tradiţională, promovată de coechipierii săi, aceasta nu-l îndreptăţeşte să persifleze şi să disprețuiască munca celorlalţi dascăli, a cărei utilitate nu este deloc neglijabilă. Schimbul deschis de opinii, implicarea sa în activităţile şcolii (inclusiv a celor extracurriculare) sunt modalităţi ce permit o integrare optimă.

Înainte de a creiona **calităţile pe care trebuie să le întrunească un dascăl pentru elevii superior înzestraţi**, menţionăm că rolul său este identic cu al unui focar ce trebuie să iradieze şi să întreţină în şcoală un curent de opinie favorabil creativităţii în general. Spunem acest lucru întrucât, aşa cum am mai subliniat pe traseul acestei lucrări, în şcoala de tip clasic, există nu numai reticenţă, ci chiar o inapetenţă în direcţia manifestărilor divergente. De aceea, **profesorul trebuie să se**

instituie ca un protector al tuturor elevilor creativi (îndeosebi ai celor mai dezavantajaţi în şcoală şi care, după D. Mutschler /16/, sunt cei ce se manifestă creativi, într-un domeniu, dar au un coeficient intelectual modest).

Într-un interesant studiu american, M.R. Sumtion şi E.M. Luecking /17/ **oferă un portret sugestiv al profesorului care se poate ocupa de educaţia elevilor supradotaţi**.

Virtuţile pe care trebuie să le sintetizeze acest tip de dascăl sunt multiple: unele care aparţin de scânteia fără de nume a vocaţiei, altele dobândite printr-o pregărtire superioară (atât generală, de specialitate cât şi psihopedagogică). Mai întâi, el trebuie să posede o inteligenţă deosebită şi un limbaj expresiv şi fluent, dar şi însuşiri creatoare. Sub raport afectiv i se cere echilibru emoţional, căldură şi entuziasm. Dintre trăsăturile caracteriale, mai importante sunt perseverenţa şi siguranţa de sine, sinceritatea şi curajul. Un loc particular în profilul dascălului pentru supradotaţi îl ocupă şi formaţia sa culturală. Pe fondul unui spectru divers şi flexibil de interese, el trebuie să posede un orizont cultural amplu, pe care să-l fructifice cu generozitate ori de câte ori este nevoie. Se recomandă să nu-i fie teamă să-şi recunoască ignoranţele, şi mai ales, să nu mimeze prezenţa unei informaţii pe care nu o posedă. În acelaşi timp, trebuie să fie familiarizat cu resursele bibliografice majore pe care să le poată recomanda elevilor săi.

Studiile de specialitate insistă asupra importanţei pe care o are iniţierea acestui tip de profesor în alfabetul psihopedagogiei, atât în fundamentele ei teoretice şi metodologice generale, cât şi în modul cum se particularizează aceasta în cazul elitelor şcolare.

Din perspectivă comportamentală, **profesorul trebuie să fie un promotor al principiilor democraţiei, să dea dovadă de maturitate şi de eleganţă în maniere**. O sănătate robustă constituie şi ea o trăsătură favorizantă. În fine, din punct de vedere vestimentar se cere o ţinută cochetă şi ordonată.

Reluând toate aceste trăsături, se poate observa că, **în realitate, este extrem de dificil ca ele să se cumuleze în personalitatea unei singure fiinţe şi că, în această formulă,**

este vorba, mai degrabă, de un proiect ideal. Cunoaterea acestui portret este, însă, **indispensabilă oricărui profesor care simte chemarea să se înroleze la cauza atât de nobilă, dar de complexă şi temerară a copilului supradotat**. Spunem aceasta, întrucât, imediat ce apare dorinţa vie de a se apropia cât mai mult de acest model este îndeplinită şi cea dintâi condiţie pentru a-l atinge.

În finalul acestei analize pe care am rezervat-o fenomenului supradotării, apreciem că **este nevoie de mai mult curaj şi iniţiativă pentru a demara practic ceea ce a fost denumită, în mod pitoresc, ca "marea vânătoare de talente"** (the great talent hunt).

Şcoala, dar şi familia, trebuie să-şi asume responsabilităţi suplimentare în această direcţie, să nu permită diluarea acestei cauze printre atâtea alte servituţi mărunte, ci să o trateze cu toată seriozitatea şi angajarea cuvenită.

Pentru aceasta, este de dorit, în primul rând, **să fie creat un cadru instituţional mai divers, mai propice şi mai flexibil care să o reglementeze oficial[8], în pofida anchilozelor şi comodităţilor de tot felul**. O importanţă particulară, în acest sens, o are **definirea corectă şi judicioasă a criteriilor de selecţie pentru supradotaţi.** Precizarea de faţă se legitimează prin aceea că marii performeri ai olimpiadelor sau concursurilor şcolare, precum şi premianţii claselor, nu sunt întotdeauna şi copii cei mai creativi. Dat fiind structura şi exigenţele atât de convergente ale şcolii actuale, avem toate motivele să fim mai circumspecţi întrucât aceşti copii nu sunt obligatoriu dintre cei mai dotaţi ci adeseori dintre cei mai "dopaţi". Nu dorim prin această observaţie să minimalizăm prestaţiile meritorii ale olimpicilor sau premianţilor noştri (cu care întotdeauna trebuie să ne mândrim), dar am vrea să **atragem atenţia asupra pericolului grav de a proceda limitativ, doar din perspectiva unui singur criteriu,**

[8]Sperăm ca mult aşteptata lege a învăţământului să stipuleze şi un set de principii şi strategii concrete, pentru identificarea, protecţia şi asistenţa psihopedagogică a copilului de excepţie.

ceea ce înseamnă ignorarea, de fapt, a acelor eminenţe care **s-au rătăcit, din cele mai diverse cauze sub pletora rutinieră a vieţii şcolare.**

Aşa cum spunea P. Klee /18/, "geniul e geniu, har fără început şi sfârşit... care nu se învaţă fiindcă nu e normă, fiindcă e excepţie". Iată de ce, **procesul de laicizare a creativităţi** la care asistăm în ultimele decenii **nu înseamnă, nicidecum, că orice fiinţă umană poate deveni, printr-o educaţie creativogenă, o persoană superior înzestrată.** Ar fi o vulgarizare abuzivă şi total deplasată a însăşi noţiunii de supradotare. De asemenea, se dovedeşte cel puţin la fel de aberantă şi suspectă şi atitudinea polară, cea care diluează şi minimalizează cauza omului de excepţie.

În orice timp şi în orice loc, de-a lungul istoriei, elitele umane au reprezentat întotdeauna avangarda progresului, acele modele care întruchipează în sensul cel mai profund şi mai tulburător condiţia regală a spiritului sau transcendenţa cucerită.

BIBLIOGRAFIE:

1. Sumption, M.R., Luecking, E.M.,*Education of de Gifted*, New York, The Ronald Press Company, 1960, 1 (The Nature of Giftedness, p.3-19).
2. Müller, K.N., apud Bandura, L., *Elevii dotaţi şi dirijarea instruirii lor*, Bucureşti, E.D.P., 1978.
3. Galton, F., apud Garrison, K.C., Dewey, G., Force. Jr. *The psychology of exceptional children*, fourth edition, The Ronald Press Company, New York, 1965, 5 (Gifted Children, p.123-147).
4. Laycock, F., Caylor, J.S., *Physiques of gifted children and their less gifted siblings*, în "Child Developm.", 1964, nr.35.
5. Parker, M., *The Joy of excellence Kootenay*, B.C., Kootenay Centre for the Gifted, 1975.
6. Engelmann, S. şi T., *Comment donner ŕ vos enfants une intelligence supérieure*, Seghers, Ed. R. Laffont, 1967.
7. Vernon, Ph.E., Adamson, G., Vernon, D.F., *The psychology and education of gifted children*, London, Methuen and Co. Ltd., 1977, 8, (Home upbringing of gifted children), p.118-137.
8. Torrance, E.P., *Toward the More Humane Education of Gifted Children*, în Cowan, J.C., Demos G.D., şi Torrance E.P. (eds.), *Creativity: Its Educational Implications*, New York, London, Sidney, J. Wiley and Sons, 1967, p.53-70.
9. Barron, F., *Creativity and Psychological Health Pricetown*, New York, D. Van Nostrand Co., 1963
10. Ross, A.O., *The Exceptional Child inthe Family. Helping Parents of Exceptional Children*, New York, London, Greene and Stratton Inc., 1964, VII (The Gifted Child in the Family, p.157-163).
11. Roşca, Al., *Selecţia valorilor*, Sibiu, Astra, 1943.
12. Young, M., *The rise of Meritocracy*. London, Penguin Books, 1967, p.19.

13. Vernon, Ph. E., Adamson, G., Vernon. D.F ,*The psychology and education of gifted children*, London, Methuen and Co. Ltd., 1977, 9 (Methodes of provision acceleration, p.138-150)
14. Vernon, Ph. E., Adamson, G., Vernon, D.F., *The psychology and education of gifted children*, London, Methuen and Co. Ltd., 1977, 10 (Segregation - full or parttime, p. 151-171)
15. Vernon, Ph.E., şi colab. op. cit., nr.9.
16. Mutschler, D., în vol. *Brennpunkte der gegenwärtigen Pädagogik* (Flitner, A. şi colab., eds.), München, R. Piper and Co., Verlag, 1969.
17. Sumption, M.R., Luecking, E.M., *Education of the Gifted*, New York, The Ronald Press Company, 1968, 8, (Teachers for the Gifted, p.233-257).
18. Klee, P., în Hofmann, W., *Fundamentele artei moderne*, (vol. II), Bucureşti, Ed. Meridiane, 1977, p.196.

POST-SCRIPTUM

"Orice operă este un drum spre eternitate"
A. de Saint Exupery

Trăim într-o lume extrem de dinamică al cărei destin trebuie să ni-l asumăm, în numele trecutului acestei planete, dar şi al viitorului ce se prefigurează la orizont. De aceea, astăzi, la răscrucea dintre milenii, **creativitatea constituie pentru omenire nu numai o mare speranţă, dar şi o mare problemă.**

În plan social, ea poate contribui la umanizarea şi desprimăvărarea unei lumi hipertehnologizate la care visa E. Fromm (1968). Cât priveşte nivelul individual, trebuie să observăm că opţiunea spre creativitate nu s-a structurat artificial deoarece ea aparţine, în mod peremptoriu, de însăşi natura umană în ceea ce are ea mai nobil şi mai cutezător. Spunem aceasta întrucât, dacă analizăm piramida trebuinţelor propusă de A. Maslow, în cea de a doua variantă a ei (1954), se poate observa că în vârful ierarhiei (pe treapta a şaptea) se plasează impulsul spre autorealizare, spre sens şi transcendenţă, adică însăşi nevoia umană de creativitate, în general. Este foarte adevărat că, la rândul său, fenomenul creator se structurează pe cinci paliere de complexitate, ceea ce înseamnă că, în mod firesc, nu orice fiinţă umană poate accede către "lojile" superioare ale spiritului.

Indiferent însă la ce nivel se petrece **demersul creator**, el **va descătuşa şi activa ceea ce este mai valoros la individul respectiv, realizând o autentică metamorfoză a lumii sale interioare, care adeseori reverberează şi în exterior.** Iar dacă îl vom parafraza pe A. Pleşu (1993), putem afirma că rostul

major al creației este să lucreze asupra pământului din noi, evident asupra a ceea ce este "pământ arabil".

Chiar dacă lucrarea de față aparține psihologiei creativității, **vorbind despre fenomenul creator nu se pot evita conotațiile de natură metafizică**. Din această perspectivă, putem adăuga că, prin creație, omul nu numai că evadează din stihia contingentului şi a perisabilității dar, în acelaşi timp, se poate tămădui de "rinocerită", adică de acel plafonator "spirit de turmă" pe care îl denunța, în mod incendiar, E. Ionescu într-o piesă celebră.

Experiența creatoare exală, dintotdeauna, un iz de transcendență întrucât, prin ea omul se simte asemeni lui Dumnezeu, făuritor şi părtaş la armonia universală. Iată de ce, asumându-şi un destin creator, ființa umană, aşa cum arată N. Berdiaev dobândeşte convingerea că Facerea lumii nu se încheie în cele şapte zile ale demiurgiei, pentru că există şi cea de-a opta zi de care este responsabilă pe deplin şi în care poate trudi după puterile sale, pentru a spori şi redeschide mereu ciclul primordial.

DEFINIȚII ALE CREATIVITĂȚII[1]

Creativitatea este facultatea de a introduce în lume un lucru oarecare nou.
J.L. Moreno, 1950

Creativitatea este o nouă configurație a sensurilor care nu are precedent specific.
B. Ghiselin, 1952

Creativitatea este un proces compozițional care are ca rezultantă unele obiecte, experiențe ori imagini noi.
R.L. Murray, 1959*

Creativitatea este capacitatea de a modela experiența în forme noi şi diferite, capacitatea de a percepe mediul în mod plastic şi de a comunica altora experiența unică rezultată.
I. Taylor, 1959

[1]Anii care figurează în dreptul fiecărui autor au următoarea semnificație: dacă nu sunt prevăzuți cu asterisc reprezintă data la care a fost formulată definiția respectivă de către autorul ei, iar dacă sunt prevăzuți cu asterisc atunci arată data de apariție a lucrării în care, un alt autor, face referință la definiția în cauză.

Creativitatea este o transcendere a informației prin elaborarea unor sisteme de codare eficiente şi aplicabile la informația dată.

J.S. Bruner, 1962

Creativitatea este acel proces care are ca rezultat o operă personală, acceptată ca utilă sau satisfăcătoare pentru un grup social, într-o perioadă anumită de timp.

M. Stein, 1962

Creativitatea este procesul modelării unor idei sau ipoteze, al testării acestor idei şi al comunicării rezultatelor.

E.P. Torrance, 1962

Procesul creativ este procesul prin care se produce ceva nou: o idee, un obiect, o nouă formă sau reorganizarea unor elemente vechi. Cerința esențială este ca noua creație să contribuie la rezolvarea unei probleme.

L.R. Harmon, 1963*

Creativitatea potențială este o performanță la testele psihologice similară cu performanța indivizilor care manifestă creativitate.

S.E. Golann, 1963

Creativitatea este dispoziția de a crea care există în stare potențială la toți indivizii şi la toate vârstele în strânsă legătură cu mediul socio-cultural.

N. Sillamy, 1965

Creativitatea este o caracteristică a output-ului unei persoane, a muncii sale, a performanței sale.

D.C. Pelz şi F.M. Andrews, 1966

Potențialul creativ reprezintă orice abilitate intelectuală care poate contribui la succesul producției creatoare.

J.P. Guilford, 1966

Creativitatea este descoperirea unei legături neaşteptate între lucruri.

L. Kubie, 1967*

Creativitatea este dispoziția de a face sau de a recunoaşte inovații valoroase.

H.D. Lasswell, 1967

Creativitatea este comportamentul care demonstrează atât unicitatea cât şi valoarea produselor lui.

J.S. Parnes, 1967

Creativitatea este o funcție inventivă de imaginație creatoare.

H.Piéron, 1968

Creativitatea este productivitate în ceea ce priveşte ideile, invenția, fecunditatea intelectuală şi imaginația.

R. Muchielli, 1969*

Creativitatea este o formațiune complexă de personalitate, focalizată pe nou, structurată în raport cu legile şi criteriile originalității şi constând dintr-o interacțiune specifică între aptitudini şi atitudini.

P. Popescu-Neveanu, 1970

Prin creativitate se înțelege, de obicei, capacitatea gândirii umane de a găsi soluții noi, de a da naştere unor idei sau unor lucruri necunoscute anterior (cel puțin pentru individ).

M. Bejat, 1971

Creativitatea este rezultanta de integrare a două segmente: efector-aptitudinal şi orientativ-atitudinal.

P. Popescu-Neveanu, C. Făcăoaru, 1972

Creativitatea este procesul de formulare a unei ipoteze, de testare a acesteia şi de comunicare a rezultatelor

M. Stein, 1973*

Creativitatea este o structură (pattern) de trăsături caracteristice ale persoanei creative.

J.P. Guilford, 1973*

Creativitatea este facultatea specială a spiritului de a reorganiza elementele lumii externe (elemente culturale sau tehnice) pentru a le prezenta sub un aspect nou, realizând astfel o acţiune creativă.

Enciclopedia Hachette, 1974

Creativitatea este faptul de a lega dimensiuni până aici străine una de alta.

A. Koestler, 1974*

Creativitatea este un proces de asociere şi de combinare, în ansambluri noi, a unor elemente preexistente.

H. Jaoui, 1975

Creativitatea este o dispoziţie ce există în stare potenţială la toţi indivizii, de toate vârstele.

Dicţionar de psihologie Larousse, 1978*

Creativitatea este cel mai înalt nivel comportamental uman, capabil de a antrena şi focaliza toate celelalte nivele de conduită biologică şi logică (instincte, deprinderi, inteligenţă), precum şi toate însuşirile psihice ale unui individ (gândire, memorie, atenţie, voinţă, afectivitate) în direcţia pentru care acesta este pregătit şi îl preocupă, în vederea realizării unor produse ce se caracterizează prin originalitate, noutate, valoare şi utilitate socială.

I. Căpâlneanu, 1978

Creativitatea reprezintă ansamblul de calităţi şi raporturi care duc la generalizarea noului, la originalitate.

G. Allport, 1978*

Creativitatea este o acomodare cu depăşire.

J. Piaget, 1978*

Creativitatea este o formaţiune hipercomplexă de personalitate şi de grup generatoare de valori noi.

M. Roco, 1979

Creativitatea este un complex de însuşiri şi aptitudini psihice care, în condiţii favorabile, generează produse noi şi de valoare pentru societate.

Al. Roşca, 1981

Creativitatea este un ansamblu unitar al factorilor subiectivi şi obiectivi care duc la realizare, de către indivizi sau grupuri a unui produs original şi de valoare.

Al. Roşca, 1981

Creativitatea este o activitate sau proces care duce la un produs caracterizat prin noutate sau originalitate şi valoare pentru societate

Al. Roşca, 1981

Creativitatea este forma superioară de manifestare comportamentală a personalităţii creatoare, prin care se produce, în etape, un bun cultural original, cu valoare predictivă pentru progresul social.

A. Stoica, 1983

Creativitatea este rezultatul unei matrice de factori, care sunt corect potriviţi la nevoile şi deficienţele contextului, stimulate de experienţele conflictuale proprii cu soluţii curente în context.

Haensly, Reynolds şi Nash, 1986

Actul creativ este o formă specială de interacțiune între procesele de gândire primară şi secundară.
J.R. Suler, J. Aizzielle, 1987

Creativitatea înseamnă reperceperea realității din trebuința de nou.
E. Pickard, 1990

TEST DE ATITUDINI CREATOARE.

Proba de față te invită să reflectezi asupra unor trăsături de personalitate ale colegilor tăi de clasă. Problemele la care va trebui să răspunzi sunt cuprinse în formularul din fața ta, pe care eşti rugat să-l parcurgi cu răbdare şi atenție deosebită pentru sinceritatea răspunsurilor. Îți recomandăm ca pentru fiecare persoană să foloseşti numele întreg. Străduieşte-te să scrii cât mai citeț.

Tehnica de răspuns este următoarea: pentru fiecare din cele 9 probleme formulate mai jos, va trebui să enumeri câte 4 elevi, ordonându-i în aşa fel încât la punctul "a" să-i indici pe primii doi (pe care-i consideri cei mai reprezentativi), iar la punctul "b" pe ultimii doi colegi (pe care-i consideri cel mai puțin ilustrativi sub aspectul respectiv). Nu uita, este absolut necesar ca pentru fiecare persoană să motivezi alegerea făcută.

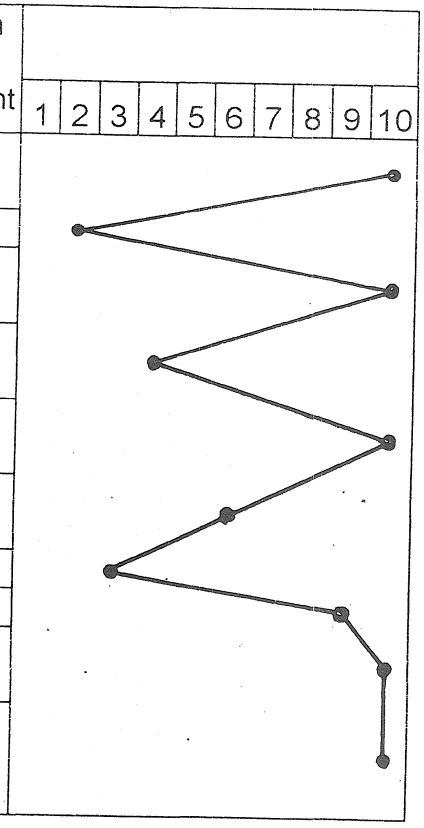
Trăsăturile pe care trebuie să le ai în vedere sunt următoarele:

I. Receptivitate şi interes față de tot ce apare nou, chiar dacă nu este un domeniu legat direct de cerințele şcolii.
II. Independență şi nonconformism în gândire şi acțiune.
III. Preferință pentru rezolvarea problemelor complexe.
IV. Capacitate de a-şi asuma riscul în susținerea şi promovarea ideilor originale (proprii sau ale altora).
V. Perseverență şi rezistență la eforturi prelungite şi insuccese.
VI. Sensibilitate şi profunzime în trăiri.
VII. Capacitate de a recepta şi cultiva umorul.
VIII. Incredere în forțele proprii.
IX. Prestigiu în colectiv (bazat pe calitățile de personalitate şi nu neapărat pe rezultatele şcolare).

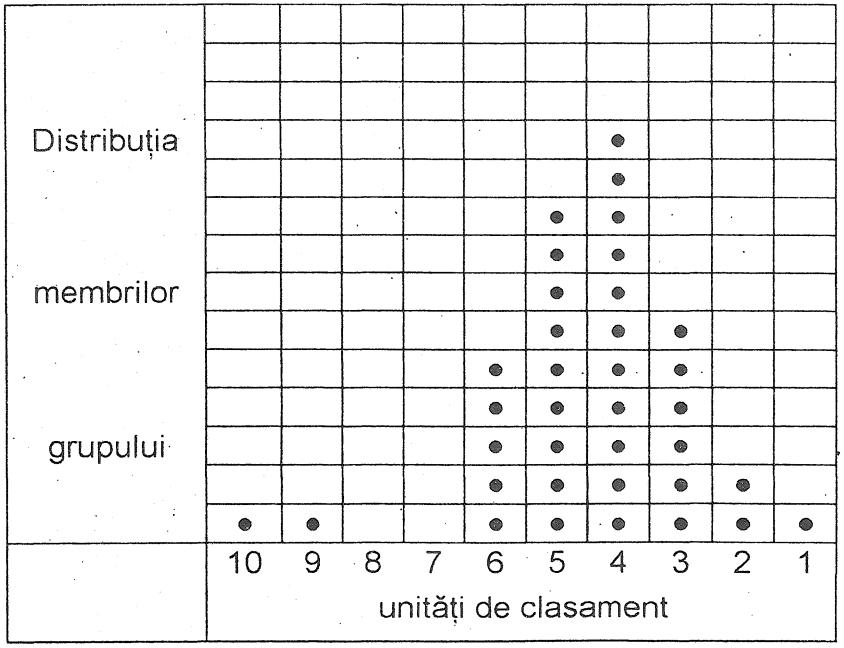
Test de atitudini creatoare
Foaie individuală de rezultate

Elev : B. R.
Clasa : a XI-a B

Nr. crt.	Atitudini creatoare	Nota	Unitatea de clasament
1	Deschidere spre nou	23	10
2	Nonconformism	-15	2
3	Preferința pentru complexitate	18	10
4	Capacitatea de risc	0	4
5	Perseverența în muncă	14	10
6	Profunzimea în trăiri	1	6
7	Umor	-2	3
8	Încredere în sine	16	9
9	Prestigiu în colectiv	15	10
10	Valoarea atitudinală a personalității	70	10

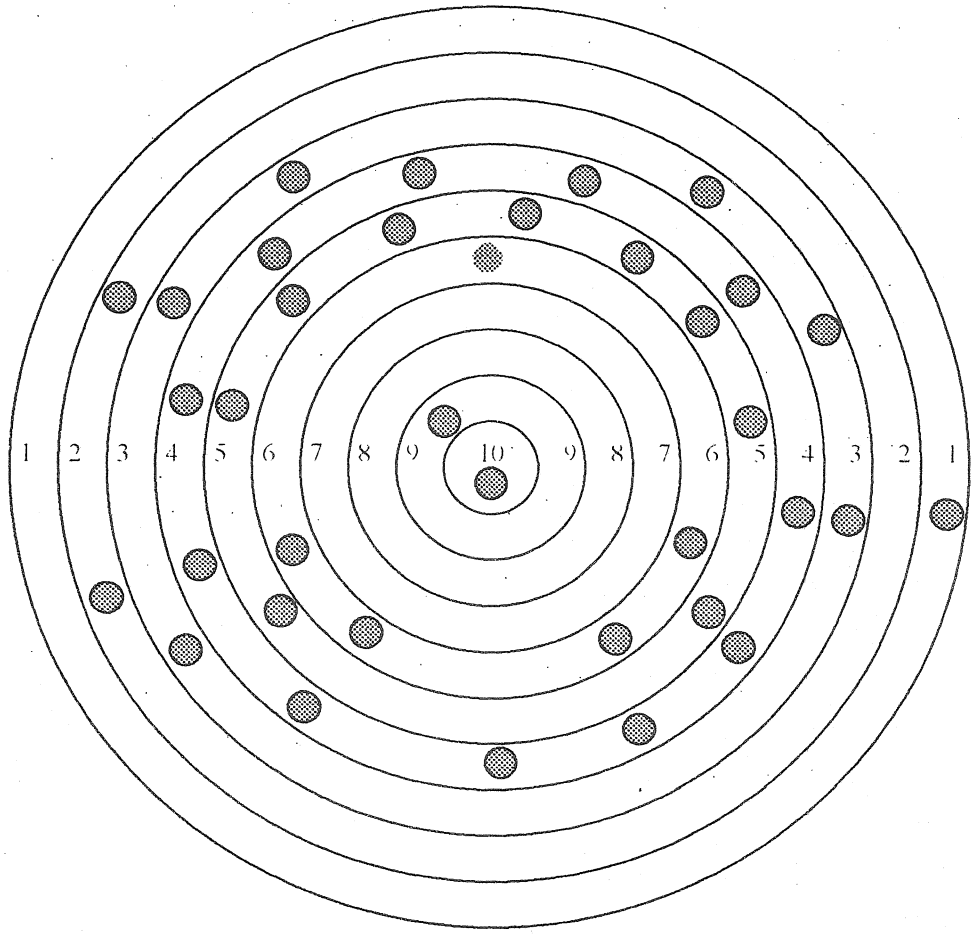


Test de atitudini creatoare
Psiho-sociogramă
Matrice liniară



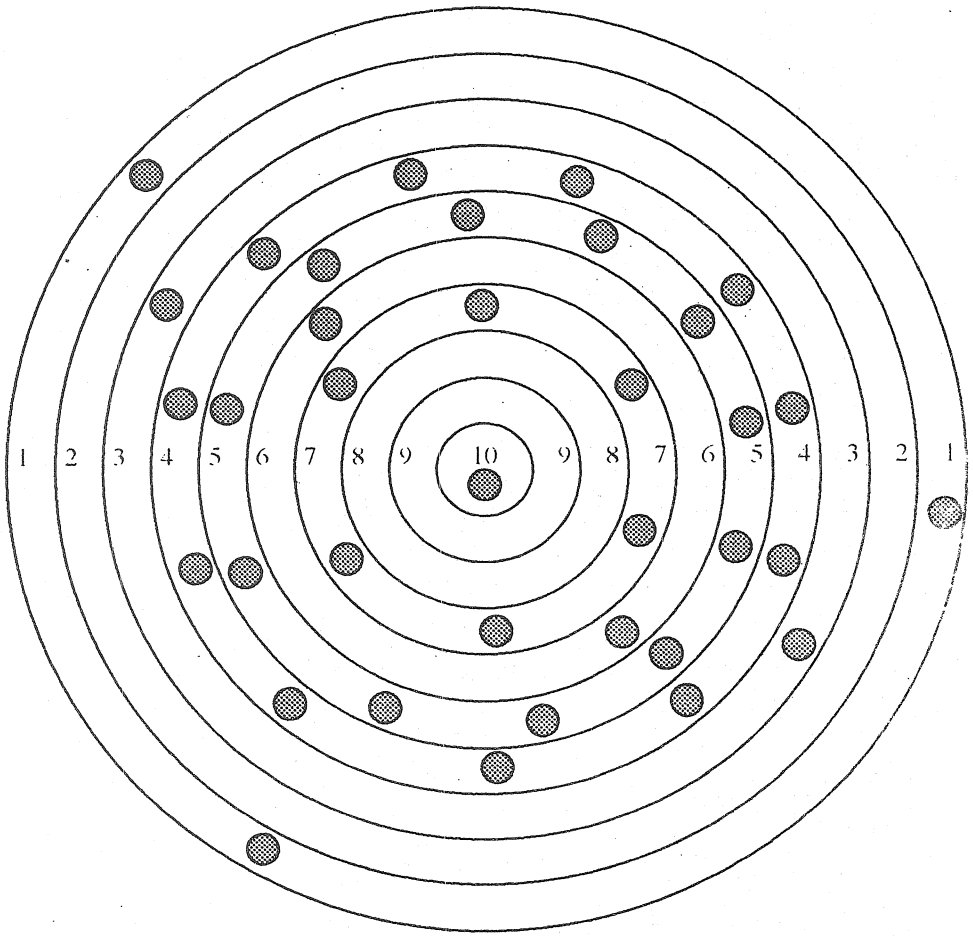
Oglinda clasei pentru valorile atitudinale globale (At.c)

Test de atitudini creatoare
Psiho-sociogramă
Matrice circulară



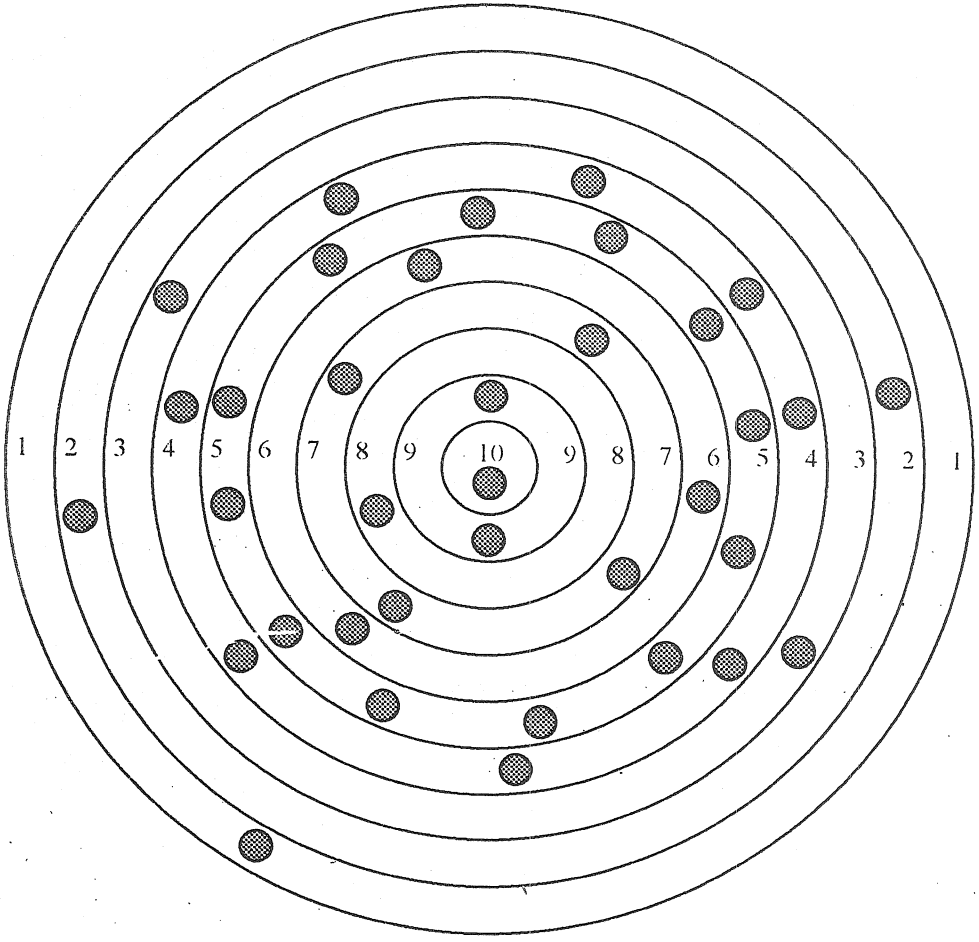
Oglinda clasei pentru valorile atitudinale globale (At. C.)

Test de atitudini creatoare
Psiho-sociogramă
Matrice circulară



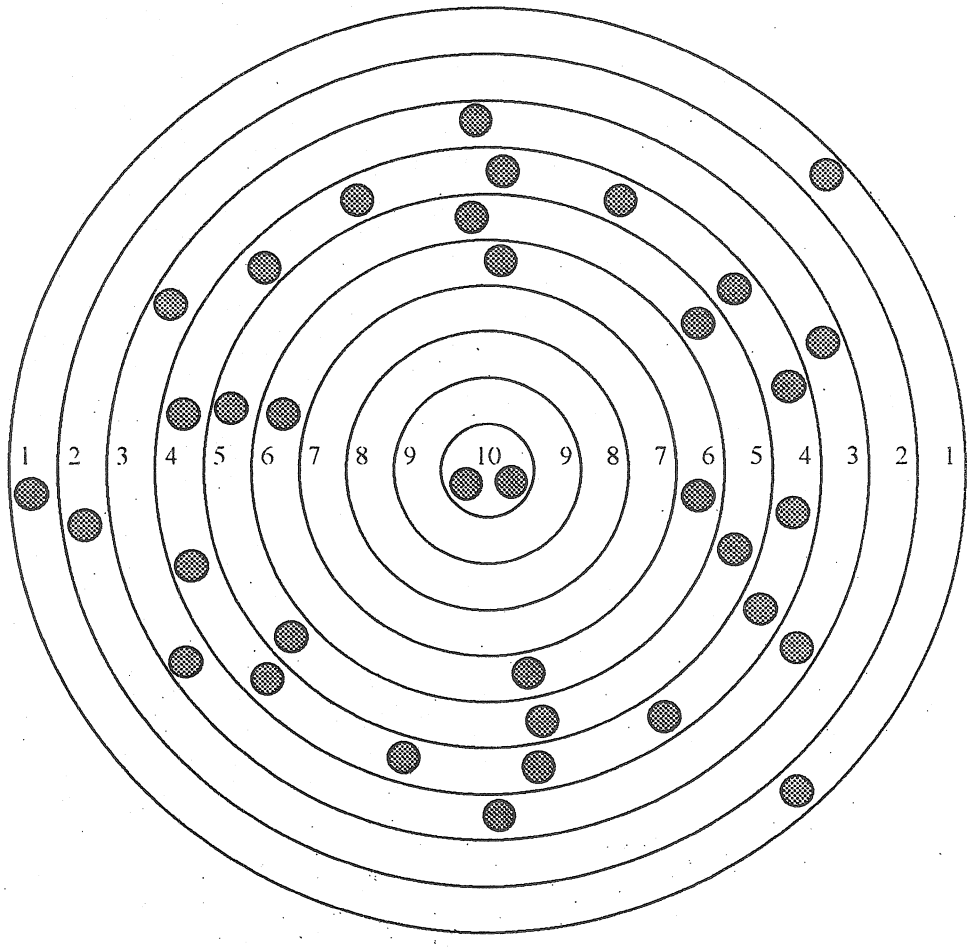
Oglinda clasei pentru valorile obținute la T1.
(Deschidere spre nou)

Test de atitudini creatoare
Psiho-sociogramă
Matrice circulară



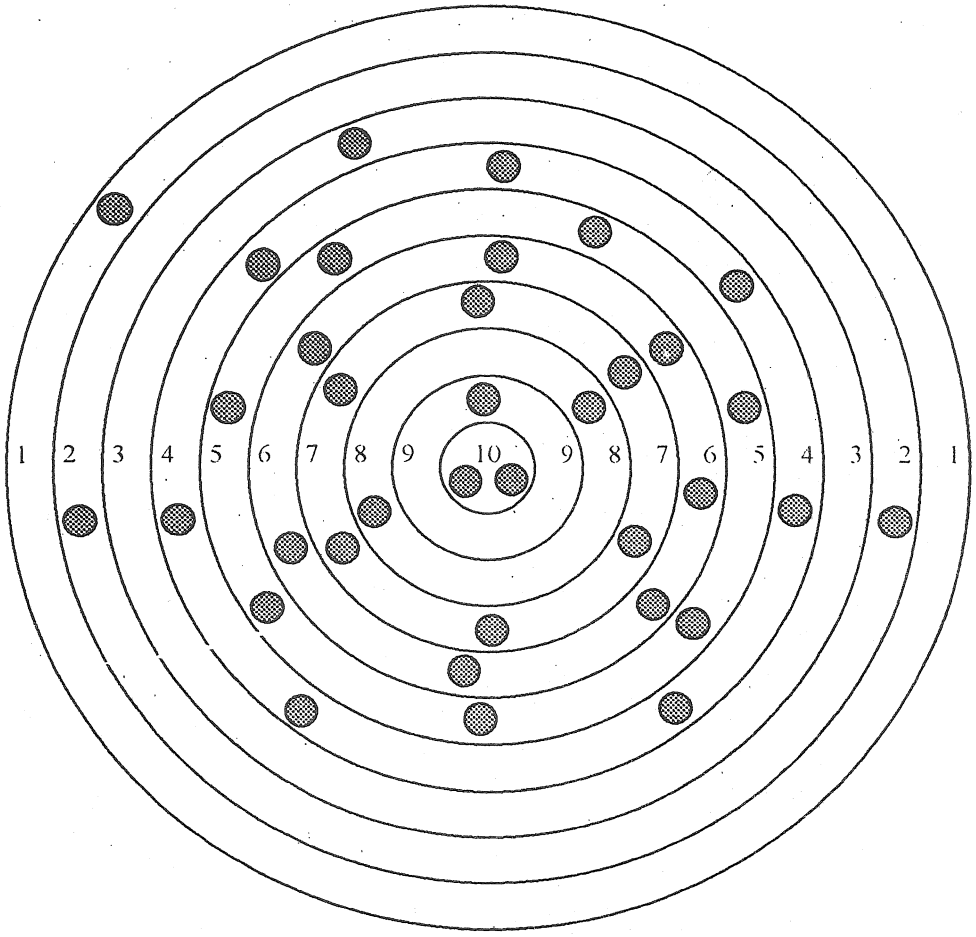
Oglinda clasei pentru valorile obținute la T2.
(Independență şi nonconformism)

Test de atitudini creatoare
Psiho-sociogramă
Matrice circulară



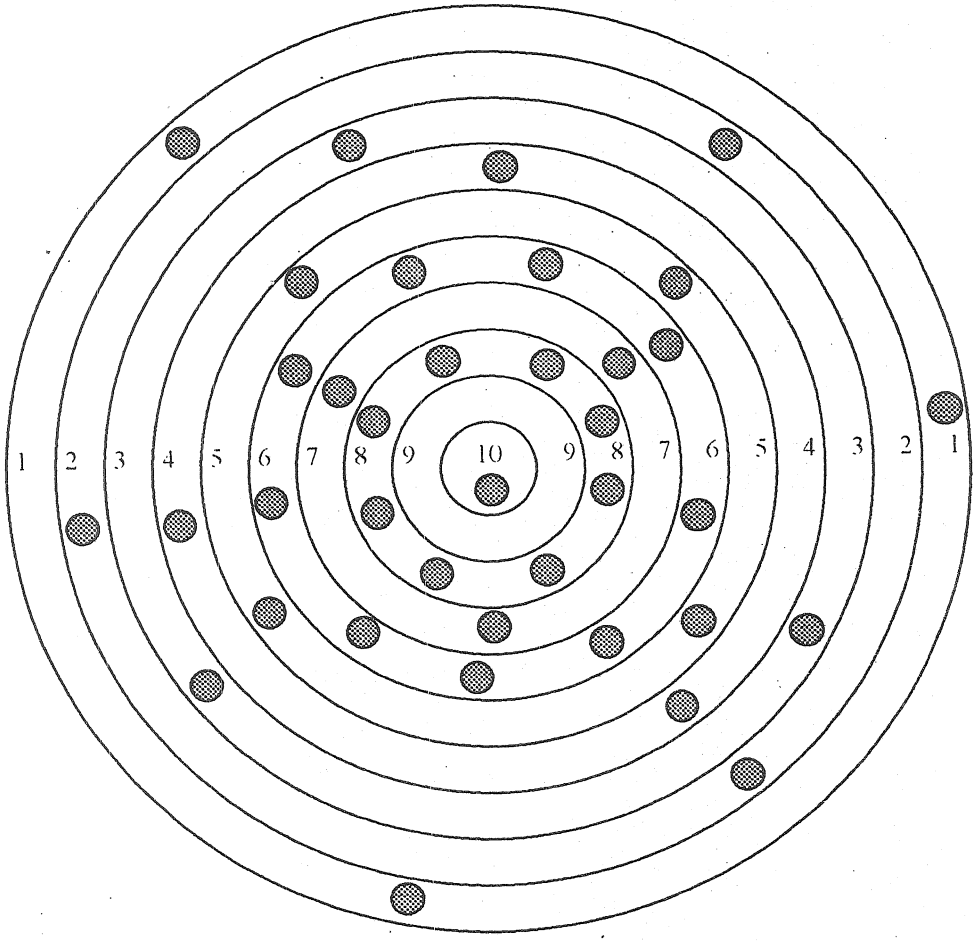
Oglinda clasei pentru valorile obținute la T3.
(Preferință pentru complexitate)

Test de atitudini creatoare
Psiho-sociogramă
Matrice circulară



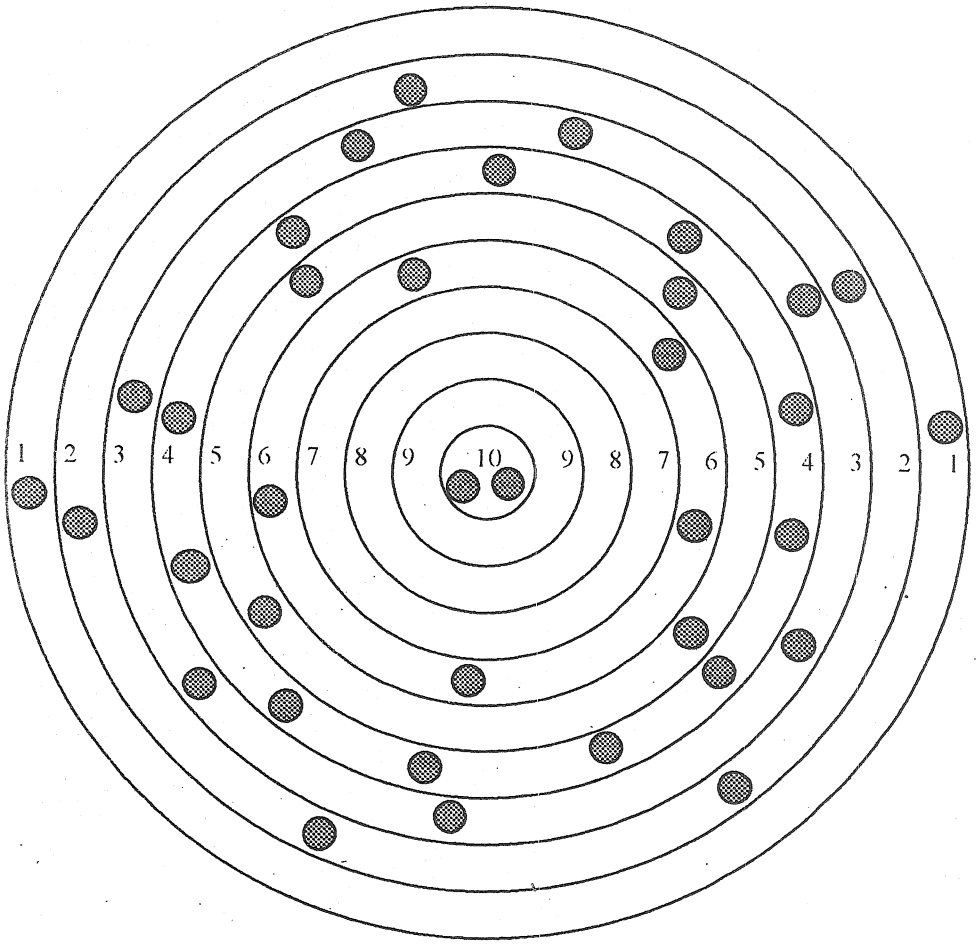
Oglinda clasei pentru valorile obținute la T4.
(Capacitate de risc)

Test de atitudini creatoare
Psiho-sociogramă
Matrice circulară



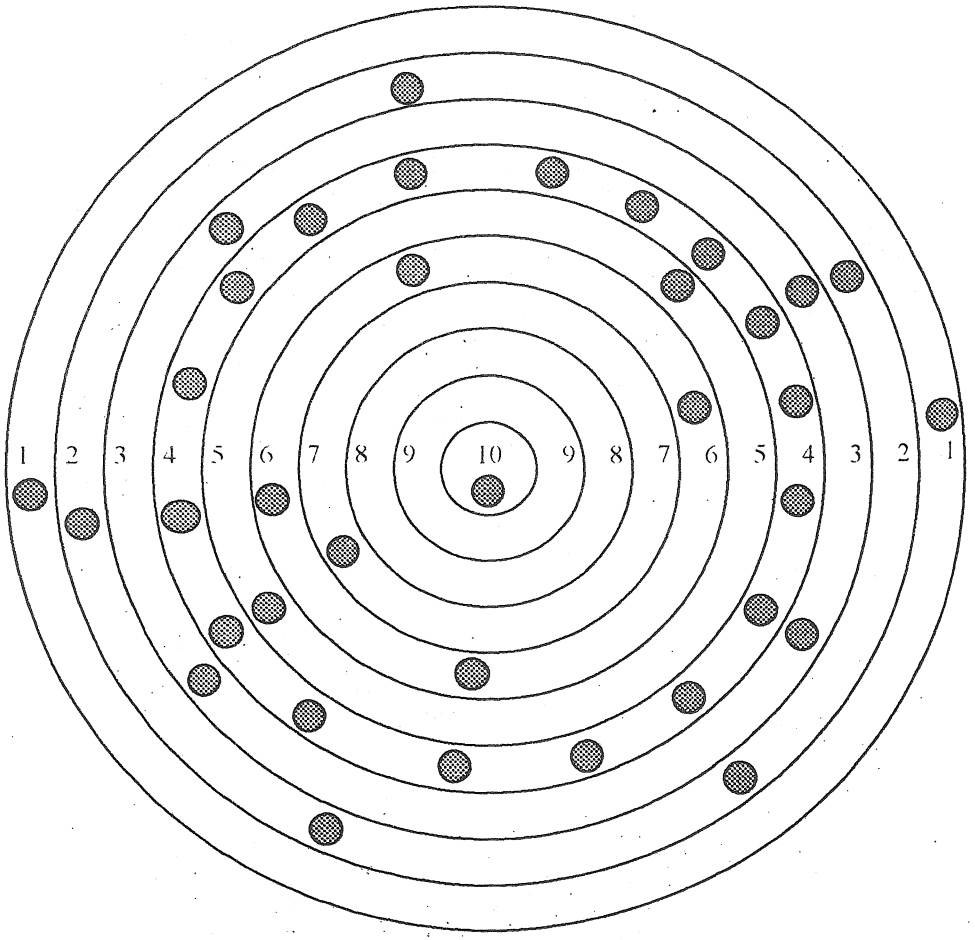
Oglinda clasei pentru valorile obținute la T5.
(Perseverență în muncă)

Test de atitudini creatoare
Psiho-sociogramă
Matrice circulară



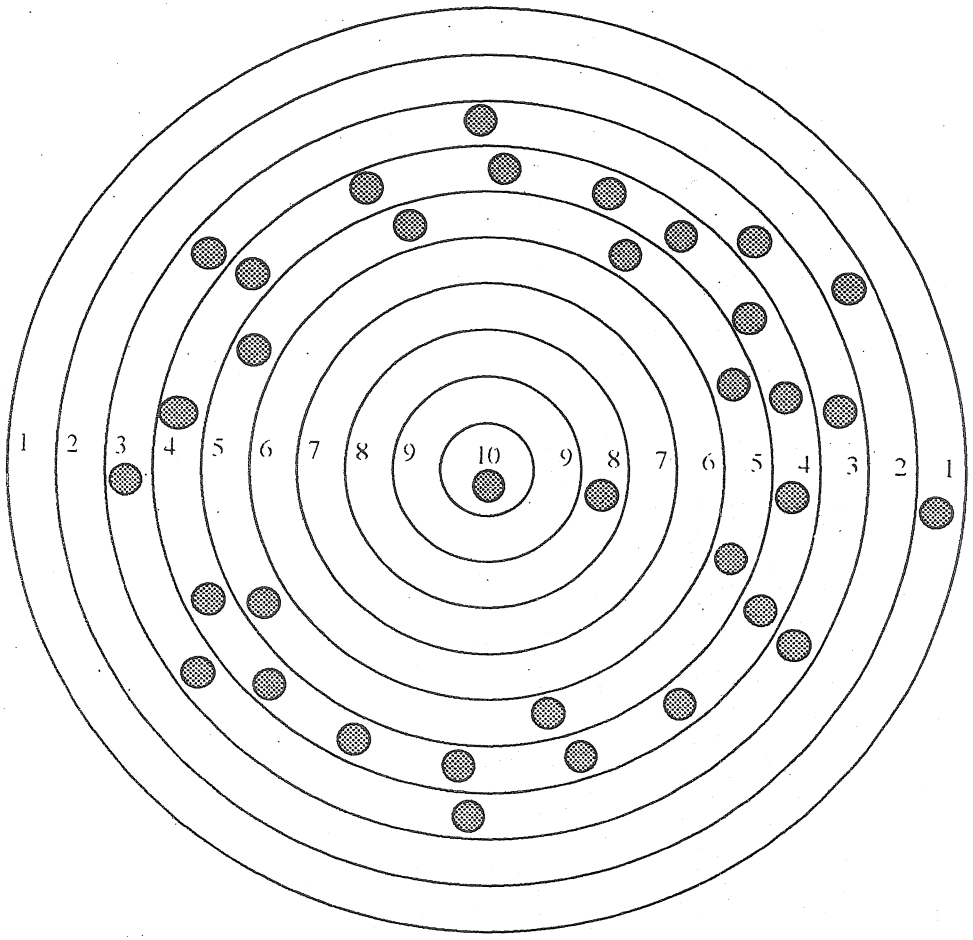
Oglinda clasei pentru valorile obținute la T6.
(Profunzime în trăiri)

Test de atitudini creatoare
Psiho-sociogramă
Matrice circulară



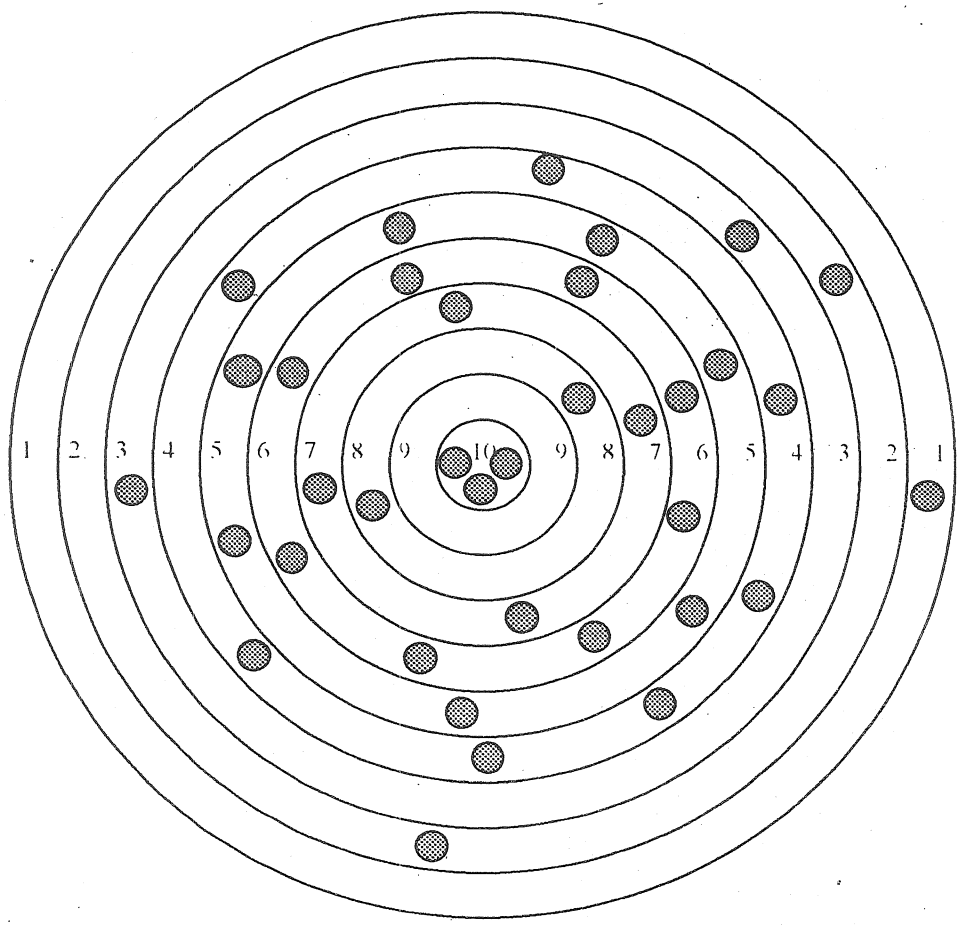
Oglinda clasei pentru valorile obținute la T7.
(Umor)

Test de atitudini creatoare
Psiho-sociogramă
Matrice circulară



Oglinda clasei pentru valorile obținute la T8.
(Încredere în sine)

Test de atitudini creatoare
Psiho-sociogramă
Matrice circulară



Oglinda clasei pentru valorile obținute la T9.
(Prestigiu în colectiv)

Anexa 3

PSIHOGRAMA PROFESIUNII DE CADRU DIDACTIC[2]

1. Calităţi senzoriale:

a) văz:

- acuitate vizuală - 2
- tulburări uşoare de vedere - 4
- deficienţe grave de vedere - 3

b) auz:

- sensibilitate absolută şi diferenţială fină - 2
- deficienţe grave de auz (surdomutitate) - 3

2. Calităţi ale aparatului locomotor şi ale fizionomiei de ansamblu:

- înfăţişare agreabilă - 2
- posibilitate de deplasare - 2
- posibilitatea utilizării normale a braţelor - 2
- deficienţe uşoare ale aparatului locomotor - 4
- deficienţe grave ale aparatului locomotor - 3
- anumite ticuri - 3

3. Calităţi ale limbajului:

- comunicare verbală normală (voce cu volum, timbrată, capabilă de intonaţie) - 2
- voci defectuoase (nazale, guturale, efeminate, sacadate, peltice) - 4

[2]După N. Mitrofan, Aptitudinea pedagogică, Bucureşti, Ed. Academiei R.S.R., 1988, p.166-169. Cifrele din dreptul fiecărei cerinţe au următoarea semnificaţie: 1- absolut necesară; 2- necesară, 3- contraindicaţii nete, 4 - contraindicaţii relative.

- tulburări grave de vorbire (balbismul) - 3
- exprimare expresivă - 2
- exprimare clară - 2
- exprimare inteligibilă - 2

4. Atenţie:

- concentrată - 2
- distributivă (dezvoltată) - 2
- mobilitatea atenţiei (dezvoltată) - 2
- tulburări uşoare de atenţie - 4
- tulburări grave ale atenţiei (hipoprosexia) - 3
- spirit de observaţie (dezvoltat) - 2

5. Calităţi intelectuale:

a) reprezentări (dezvoltate) - 2

b) memoria:

- vizuală, auditivă, motorie - 2
- de imagini şi verbală - 2
- memorie imediată - 2
- memorie de durată - 2
- promptitudine în recunoaştere şi reactualizare - 2
- tulburări de memorie (hipomnezia, amnezia) - 3

c) gândire:

- flexibilitate mentală - 2
- raţionament abstract - 2
- capacitate de analiză şi sinteză - 2
- priceperi de organizare (dezvoltate) - 2
- gândire creativă - 2
- capacitate de ordonare şi sistematizare - 2
- tulburări ale gândirii - 3

6. Aptitudini generale şi speciale:

a) inteligenţa (dezvoltată) - 2

- inteligenţa medie - 4
- inteligenţa sub medie - 3

b) capacităţi psihopedagogice (sau factori psihopedagogici):

- capacitatea de a determina gradul de dificultate al materialului de învăţare pentru elevi - 1
- capacitatea de a face materialul de învăţare accesibil (deci găsirea celor mai adecvate metode şi mijloace pentru

sporirea gradului de accesibilitate a elevilor la cuantumul informațional transmis) - 1
- capacitatea de a înțelege elevul, de a pătrunde în lumea lui internă (deci capacitatea de "dedublare" a educatorului, posibilitatea de a se orienta atât asupra intervențiilor, influențelor sale, cât şi asupra elevului, înțelegând situația, dificultățile întâmpinate de acesta în activitatea de învățare şi asimilare şi din perspectiva elevului, reformulând continuu programul său operativ de lucru) -1
- creativitatea în munca psihopedagogică (capacitatea de a crea noi modele de influență instructiv-educativă în funcție de cerințele situației educative) - 1

c) capacități psihosociale (sau factori psihosociali):
- capacitatea de a adopta un rol diferit - 1
- capacitatea de a stabili uşor şi adecvat relații cu elevii - 1
- capacitatea de a influența uşor grupul de elevi, precum şi indivizi izolați - 1
- capacitatea de a comunica uşor şi eficient cu grupul, sau cu indivizii separați - 1
- capacitatea de a utiliza în mod adecvat puterea şi autoritatea - 1
- capacitatea de a adopta uşor diferite stiluri de conducere-1

7. Procese afective şi de voință:
- rezistență la situații stresante - 2
- echilibru emoțional - 2
- emotivitate mare - 2
- rezistență crescută la oboseală - 2
- rezistență scăzută la oboseală - 4
- promptitudine şi persistență în atingerea scopurilor propuse - 2
- tulburări grave afective şi de voință - 3
- blândețe, voioşie - 2

8. Calități ale personalității:
- interes profesional crescut - 2
- sociabilitate - 2
- prudență şi moderare în reacții - 2
- conştiinciozitate, seriozitate, simțul datoriei - 2
- independență în rezolvarea problemelor - 2
- caracter afirmat, autoritate - 2
- perspicacitate, clarvăzător, lucid - 2

- calm, liniştit - 2
- încrezător în sine - 2
- deschis, înțelegător, conlucrant - 2
- tulburări grave de comportament (alcoolismul, imoralitatea, impulsivitatea excesivă, sadismul) - 3

Anexa 4

SCALA ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE

Formularul de față cuprinde o listă de activități posibile pentru timpul tău liber. Sarcina ta este să le urmăreşti cu atenție, notând cu semnul "plus"(+) prezența activității în sfera preocupărilor tale şi cu semnul "minus" (-) absența ei. Când răspunsul tău este afirmativ, te rugăm să aduci detalii în legătură cu modul în care se concretizează la tine activitatea respectivă.

I.

1). Dacă ai construit, din proprie inițiativă, un mecanism, dispozitiv, aparat, instalație etc. Ce anume, unde şi când?
2). Dacă ai realizat, din proprie inițiativă experiențe, cercetări, investigații pentru a verifica, aprofunda, descoperi principii, legi sau teorii ştiințifice. Ce anume, unde şi când?
3). Dacă ai prezentat, în cadrul unui cerc sau ai publicat vreun articol cu profil ştiințific la revista şcolii sau alte publicații. Ce anume, unde şi când?
4). Dacă ai participat la vreo olimpiadă sau concurs pe teme ştiințifice. Ce anume, unde şi când?
5). Dacă ai obținut vreo distincție sau premiu în domeniul ştiințific. Ce premiu, unde şi când?

II.

1). Dacă ai scris, din proprie inițiativă, vreo lucrare de proză, teatru sau poezie. Ce anume, unde şi când?
2). Dacă ai prezentat în vreun cerc, cenaclu sau ai publicat vreo lucrare de proză, teatru sau poezie. Ce anume, unde şi când?

III.

1). Dacă ai făcut parte din vreo formație sau cerc de teatru. Ce formație, unde şi când?
2). Dacă ai recitat sau interpretat vreun rol dramatic în cadrul unui spectacol. Ce anume, unde şi când?
3). Dacă ai câştigat vreun premiu individual sau colectiv în cadrul unui spectacol, concurs de teatru sau recitare. Ce premiu, unde şi când?

IV.

1). Dacă ai compus vreo piesă muzicală. Ce anume, unde şi când?
2). Dacă ai participat ca interpret vocal sau instrumentist la vreun spectacol organizat de şcoală sau alte instituții. Ce ai interpretat, unde şi când?
3). Dacă ai obținut vreun premiu muzical de interpretare sau compoziție. Ce premiu, unde şi când?

V.

1). Dacă ai făcut parte din vreo formație sau cerc de dans sau balet. Ce formație, unde şi când?
2). Dacă ai participat ca dansator în cadrul unui spectacol. Ce spectacol, unde şi când?
3). Dacă ai obținut vreun premiu individual sau colectiv în acest domeniu. Ce premiu, unde şi când?

VI.

1). Dacă ai realizat din proprie inițiativă vreo lucrare de artă plastică (pictură, grafică, sculptură). Ce anume, unde şi când?
2). Dacă ai participat cu vreo lucrare proprie la o expoziție sau concurs de pictură, grafică, sculptură. Ce lucrare, unde şi când?
3). Dacă ai câştigat vreun premiu în acest domeniu. Ce premiu, unde şi când?

VII.

1). Dacă ai participat la un sport în mod organizat şi sistematic în cadrul unui club, baze sportive etc. Ce sport, unde şi când?
2). Dacă ai participat la vreo competiție sportivă. Ce competiție, unde şi când?
3). Dacă ai obținut vreo medalie (premiu) individual sau colectiv în acest domeniu. Ce medalie, unde şi când?

VIII.

Dacă în afara domeniilor inventariate mai sus există şi alte activități ce te preocupă cu statornicie, în timpul liber. Care sunt acestea şi ce realizări ai în acest domeniu?

Anexa 5

TESTE DE CREATIVITATE

Autori	Testul ca atare, material şi manipularea cerută	Destinaţia ca vârstă	Observ.
1	2	3	4
E.G. Andrews	jucării, jocuri de construcţii (exprimări verbale)	2-6 ani	
G. şi M. Mavroidis	jocuri de construcţii. jocuri cu subiect - rol şi povestiri	preşcolari	
M.C. Hurting şi colab.	jocuri diferite de construcţii. Dificultăţi crescânde	preşcolari	
V.B. Grippen	7 grupaje de itemi ce solicită jucării şi jocuri cu povestiri imaginate	preşcolari şcolari	
J.H. McPherson (E.Verza)	povestiri după imagini gradate în complexitate. Eventual finaluri diferite (solicitate)	puberi adolescenţi	
J.C. Flanagan	tipuri de probleme. Se cere alcătuirea de rezolvări inedite	puberi adolescenţi	

1	2	3	4
P.E. Vernon	4 tablouri - imagini. Se cere pentru fiecare alcătuiri de povestiri. La şcolarii mici una, la cei mai mari două, trei	puberi adolescenţi	
J.P. Guilford şi colab. Divergent thinking (1954) se folosesc şi părţi separate	-elaborări de cuvinte cu sufixe date (cât mai multe) -semnalări de utilizări neobişnuite la obiecte obişnuite -enumerări de consecinţe posibile la situaţii obişnuite şi bizare -elaborări de sinonime, figuri de stil -combinări de propoziţii -solicitări de titluri de imagini date	puberi adolescenţi studenţi adulţi	este test de gândire divergentă, cu timp ce e dat
J.W. Getzels P.W. Jackson se folosesc şi secvenţe separate	- se cer definiţii la cuvinte-stimuli - semnalări de utilizări neobişnuite la obiecte obişnuite - perceperea unor forme simple încorporate în unele complexe - solicitarea de finaluri la fabule (finaluri umoristice, moralizatoare şi triste) - elaborarea de probleme	adolescenţi studenţi adulţi	influenţat de Guilford şi Cattell

1	2	3	4
S.A. Mednick Remote Association Test	-se dau cuvinte de complexitate diferită şi se solicită diferite feluri de asociaţii verbale; are şi dimensiuni proiective	puberi adolescenţi studenţi adulţi	1964
E.P. Torrance şi colab. Bateria Minnesota	**Teste nonverbale-răspunsuri nonverbale** - completări şi construiri de figuri - completări de cercuri şi pătrate (date egale ca start), de făcut desene din linii (drepte şi curbe) plus buline de diferite mărimi şi culori **Itemi nonverbali-solicitări de răspunsuri verbale** - cât mai multe întrebări cu privire la obiecte imagini-evocări de cauze şi consecinţe posibile, legate de conţinutul lor - modificări de jucării spre a le face atractive - evocări de utilizări neobişnuite la obiecte obişnuite **Itemi verbali-răspunsuri verbale** - consecinţe pentru situaţii imposibile (varianta A şi B)	puberi adolescenţi studenţi adulţi	se folosesc părţi separate; este o baterie foarte folosită; influenţe ale lui Guilford

1	2	3	4
	- enumerări de activităţi cât mai obişnuite de autoservire - povestiri imaginate (formele A şi B) - imagini-formulări de titluri cât mai multe şi mai interesante check-list		
M.A. Wallach N. Kogan	**Probe (itemi) verbale** - enumerarea de cât mai multe obiecte rotunde, care nu fac zgomot, pătrate, care se mişcă pe roţi - similitudini între perechi de cuvinte date, tipuri de similitudini ce se dau **Itemi nonverbali-răspunsuri verbale** - interpretări de figuri (9) - interpretări de tot felul de linii (9)	puberi adolescenţi studenţi adulţi	este mai pregnant de creativitate; se foloseşte individual, cu timp liber şi într-o atmosferă ludică, destinsă
F.R. Heindrichson	**Itemi verbali** -se solicită compoziţii cu titluri sugerate **Itemi nonverbali** -se solicită desene diferite	adolescenţi studenţi adulţi	conţine elemente proiective în dominaţia tematică şi în finaluri
E.A. Kirkpatrick	- pete de cerneală - se solicită relatări perceptive şi povestiri compuse, sugerate de	tineret studenţi adulţi	cotaţie de originalitate bună

1	2	3	4
	planşe; are elemente proiective		
F. Barron	-10 planşe cu pete de cerneală necolorate se solicită câte un răspuns de planşă (are elemente proiective)	tineret adulți	idem
F. Barron Test de creativitate (1963)	-se dau cuvinte diferite; se solicită alcătuiri de povestiri. Interesează tematica, finalurile şi numărul scenariilor compuse	tineret adulți	creație literară
F. Barron Welsch (1952)	-se dau figuri perechi oarecum asemănătoare; se solicită preferințe. Figurile sunt cotate de experți ca inspirate sau banale. Preferințele subiecților se decodifică proiectiv	tineri adulți	testează gustul artistic
Selier	**Itemi nonverbali, răspunsuri nonverbale** -se dau figuri, cercuri, dreptunghiuri, de completat şi de transformat în imagini independente sau integrate prin linii, cercuri **Itemi nonverbali, răspunsuri verbale** -se dau imagini schițate ambiguu, se solici-	tineri adulți	conține elemente proiective

1	2	3	4
	tă cât mai multe răspunsuri, titluri originale şi interesante **Itemi verbali, răspunsuri verbale** -se dau trei cuvinte şi se solicită cât mai multe asociații verbale la fiecare		
I. Barcoszi şi colab.	**Probe nonverbale-răspunsuri nonverbale şi verbale** -se dau labirinte (tip Porteus) de dificultăți crescânde, cu grade de dificultate şi complexitate implicate în încrucişările de trasee şi cu capcane de trasee prelungite în continuare **Itemi verbali-solicitări nonverbale** -se solicită producerea de figuri cât mai numeroase şi mai originale	tineri adulți	
Testul proiectelor D.P.T.	**Test verbal-solicitări nonverbale** - se solicită proiecte şcolare (pedagogice), din domeniul sanitar, din cel urbanistic etc.	studenți adulți	

1	2	3	4
K. Yammamoto	**Itemi verbali-răspunsuri verbale** -se solicită povestiri despre oameni şi animale neobişnuite -se dau episoade contorsionate din istoria omenirii şi se solicită consecinţele pe care le-ar fi produs	studenţi adulţi	este test dominant de creativitate literară
Fodor	**Itemi nonverbali-răspunsuri nonverbale** -se dau labirinte cu dificultăţi crescânde la încrucişările de trasee -se solicită producerea de figuri **Itemi verbali-răspunsuri verbale** -se solicită decodificări de metafore şi producerea de metafore complementare	elevi studenţi adulţi	testul are şi dimensiuni de creativitate literară
M. Gîrboveanu A. Onofrei Probă generativ metaforică	-12 termeni. S-a solicitat să se elaboreze la fiecare cât mai multe comparaţii, cât mai multe metafore -elaborarea de compuneri cu titluri banale (creion, stele) -elaborarea de cât mai multe întrebări - probleme cu privire la "foc", "piatră", "aer", "stele",	elevi studenţi adulţi	testul are dimensiuni creative literare

1	2	3	4
	"frunze", "ocean" -cât mai multe probleme ce-i preocupă, descoperiri, invenţii		
N. şi I. Mitrofan	**Itemi verbali-răspunsuri verbale** -se solicită definiţii corecte şi figurate -se solicită evaluări de exprimări poetice, prezentări de metafore -se solicită valorizări de expresii literare, reconstituiri de texte ce conţin cuvinte amalgamate	tineret studenţi adulţi	conţine dimensiuni creative literare

Anexa 6

LISTA TESTELOR PENTRU GÂNDIRE DIVERGENTĂ UTILIZATE ÎN EXPERIMENTUL NOSTRU

Teste pentru originalitate:

Teste neverbale, cu timp limitat:

Testul îmbunătățirii produsului (pentru un cățel jucărie).
Bateria Minnesota, 8 minute.

Teste neverbale, cu timp liber:

Testul interpretării liniilor* (test figural).
Bateria lui Wallach şi Kogan.

Teste verbale, cu timp limitat:

Testul utilizărilor neobişnuite (pentru un băț de chibrit).
Adaptare după bateria lui Guilford, 5 minute.

Teste verbale, cu timp liber:

Testul consecințelor (ce s-ar întâmpla dacă oamenii şi-ar citi gândurile unul altuia).
Adaptare după bateria Minnesota.

Teste pentru fluiditate

spontană:

Teste neverbale, cu timp liber:

Testul interpretării liniilor.
Bateria lui Wallach şi Kogan.

Teste verbale, cu timp limitat:

Testul utilizărilor neobişnuite (pentru un băț de chibrit).
Adaptare după bateria lui Guilford, 5 minute.

* Este un test cu stimuli neverbali şi răspunsuri verbale.

adaptativă:

Teste neverbale, cu timp liber:

Test de mobilitate intelectuală
Adaptare realizată de I. Holban.

Teste verbale, cu timp limitat:

Testul soluțiilor (ce măsuri s-ar putea lua pentru a evita aglomerația în mijloacele de transport)
Adaptare după Flanagan, 6 minute.

Teste pentru flexibilitate

verbală:

Teste verbale, cu timp limitat:

Testul enumerărilor de cuvinte (cât mai multe cuvinte care încep cu "m" şi se termină cu "e").
Adaptare după Guilford, 3 minute.

expresională:

Teste verbale, cu timp limitat:

Testul construirii de propoziții cu sens, formate din 4 cuvinte ale căror inițiale să fie, în ordine, următoarele: I.C.N.O.

ideațională:

Teste neverbale, cu timp liber:

Test figural (să se deseneze cât mai multe figuri pornind de fiecare dată de la un pătrat).

asociațională:

Teste neverbale, cu timp liber:

Test de similitudini**

** Şi acesta este tot un test cu stimuli neverbali şi răspunsuri verbale.

Anexa 7

FACTORII STIMULATIVI AI CREATIVITĂȚII*

Categoria	Aria Socială	Factorii
0	1	2
Interni	Individ	a) **intelectuali** (imaginația, gândirea: fluentă, flexibilă, divergentă; capacitatea de elaborare, sensibilitatea la probleme, inteligența, capacitatea de transformare, memoria, tehnici operaționale); b)**aptitudini speciale** (şcolare sau academice, creatoare, ştiințifice, artistice, tehnice, de conducere, sociale, pedagogice, sportive, culinare etc.) c) **"de personalitate"** (atitudini, motivație, caracter), cei mai general recunoscuți fiind: voința, perseverența, deschiderea la experiență, atitudinea de explorare, dorința de a schimba, tendința de informare, curiozitate, prezența unor interese şi preocupări variate de tip hobby, nonconformism, fond emoțional bogat, capacitatea de

* După A. Stoica Constantin, "Blocaje interne ale creativității. O încercare taxonomică, Rev. de psihologie, 1992, nr.4, p.301-302.

0	1	2
		a-şi asuma scopuri îndepărtate, încrederea în sine, cadrul intern de evaluare, rezistența la închidere (la tentația de a se mulțumi cu prima soluție), toleranța la ambiguitate şi imageria mentală (jocul cu ideile.)
Externi	Colectiv: micro-grup (echipă) şi intreprindere	a) **climatul creativ:** - structura şi funcționarea organizației - compoziția şi interacțiunile grupului - personalitatea şi comportamentul individual b) **conducerea** (şeful/şefii, la diferite niveluri ierarhice)
	Societate	a) **valori promovate** b) **condiții create:** bază materială, legislație, formă de guvernământ c) **educație** (în familie, şcoală, alți factori educaționali, formali sau informali) d) **nivelul cultural** (cantitatea şi calitatea informației, norme, tabu-uri) e) **securitatea psihologică** f) **securitatea personală** g) **spiritul vremii** (necesitatea socială) h) **"miturile dinamice"** ca expresie a dorințelor umane colective

Anexa 8

BLOCAJE INTERNE ALE CREATIVITĂȚII*

Categoria	Subcategoria	Specia
0	1	2
Cognitivă	Perceptuale	- incapacitatea de a formula problema; - dificultatea izolării ei; - prea mare îngustare a problemei formulate; - problema constituie o soluție la altă problemă, mai vastă; - incapacitatea definirii termenilor problemei, când nu a fost înțeleasă suficient; - incapacitatea de a distinge între cauză şi efect (falsa ipoteză); - neutilizarea tuturor simțurilor în observație; - stilurile cognitive extreme: percept-bound şi concept-bound ("empiric" şi "teoretizant");

* După A. Stoica Constantin. Blocaje interne ale creativității. O încercare taxonomică, Rev. de psihologie, 1992, nr. 4, p.302-304.

0	1	2
Cognitivă	Informaționale	- setul specialistului (suprainformarea în specialitate, dar incorect structurată); - ultraspecializarea (atitudinea de expert) versus insuficienta informație (prea puține date şi legi de compoziție stocate); - necunoaşterea tehnologiei creației: metode, proces creativ, produsul creativ, tehnici de descriere a invențiilor şi inovațiilor, blocajele creativității;
	Vizând caracteristici ale gândirii	- fixitatea funcțională (sau a metodei, deprinderile consolidate, stereotipul dinamic); - imposibilitatea abordării secvențial divergente a rezolvării problemelor tehnice; - autoimpunerea ideație-evaluare; - autoimpunerea unor restricții iluzorii neprevăzute în condițiile problemei; - conformismul intelectual; - încrederea prea mare acordată rațiunii cu neglijarea imaginației; - cerința de certitudine, netoleranța față de situațiile cognitive ambigui;
"De personalitate"	Motivaționale	-supramotivarea versus submotivarea (la sarcină sau profesională);
	Temperamental -caracteriale (atitudini, mentalități)	- perfecționalismul versus complacerea în soluții mediocre; - slaba încredere în sine şi descurajarea; - conformismul comportamental;

0	1	2
		- încrederea prea mare în competența altora (persoane, firme); - gama restrânsă de interese şi preocupări; - lipsa voinței şi obişnuinței de a duce lucrurile până la capăt; - comoditate;
	Afective (anxietate, frustări, conflicte)	- timiditate; - emotivitate; - teamă de eşec; - teama de ridicol; - teama de dezaprobare socială; - teamă de şefi, de subalterni, de colegi; - incapacitatea asumării riscului intelectual

LISTA FRAZELOR STIMULATIVE PENTRU CREATIVITATE*

"Gândiți-vă azi la cea mai îndrăzneață idee , mâine ea nu va mai fi cea mai nouă";
"Prevedeți viitorul, în loc să fiți surprins de el"
"Nu confundați ambiția cu creativitatea";
"Fiți mai îngăduitori cu ideile altora, s-ar putea să aibă dreptate";
"Jucați-vă cu ideile";
"Dacă nu găsiți soluția la o problemă, căutați o altă problemă";
"Fiți modeşti atunci când criticați pe alții";
"Fiecare om poate fi creativ, dar pentru aceasta trebuie să-şi dea seama";
"Nimeni nu se află întotdeauna în cea mai bună formă, şi pauzele sunt creative";
"Reluați totul de la început, dar nu la fel ca şi până atunci";
"Organizați-vă viitorul , prezentul este deja trecutul";
"După ce ați cunoscut lucrurile aşa cum sunt , imaginați-vă cum ar mai putea fi ele";
"Incertitudinea este o condiție a creativității";
"Duceți până la capăt orice idee";
"Creativitatea este independentă de vârstă , ea păstrează tinerețea";

* După M. Roco, "Creativitatea individuală şi de grup", Bucureşti, Ed. Academiei R.S.R., 1979, p. 156-157

"Prima idee care vă vine în minte este adesea şi cea mai bună";
"Nu aşteptaţi să se gândească alţii înaintea sau în locul dvs.";
"Nu vă limitaţi la o singură cale de rezolvare a unei probleme, există multe altele";
"Exersaţi-vă pentru o critică constructivă";
"Nu vă opriţi la o idee bună , cu siguranţă există altele şi mai bune";
"Utilizaţi experienţa dvs., dar evitaţi tiparele";
"O idee absurdă este întotdeauna ceva mai bun decât nici o idee";
"Creativitate înseamnă a emite idei care nu pot fi apărate de prima dată";
"Gândiţi-vă la cât mai multe idei decât acelea care vă sunt strict necesare";
"Învăţaţi să vă apăraţi ideile, cu cât ele sunt mai originale, cu atât mai multă lume este mai reticentă faţă de ele";
"Puneţi-vă cât mai multe întrebări la care nu puteţi răspunde şi astfel veţi descoperi că nu există imposibil";

LISTA FRAZELOR INHIBITORII PENTRU CREATIVITATE*

"Nu avem timpul";
"Avem prea multe lucruri de făcut în prezent";
"S-a mai încercat şi nu se poate";
"Deşi este o idee bună, sunt sigur că nu se poate realiza";
"Să mai aşteptăm şi vom vedea";
"Nu cunoaştem părerea şefilor în această problemă";
"Scrie pe hârtie ce ai de spus şi vom discuta altădată";
"Nu s-a mai pomenit aşa ceva la noi în instituţie";
"Să formăm o comisie care să analizeze ideea";
"E clar că nu o să ne sprijine nimeni";
"Este absurd";
"Conducerea nu va accepta";
"Nu vom fi luaţi în serios";
"Să reflectăm bine şi vom vedea";
"Nu are nici o legătură cu ceea ce avem de făcut";
"Este contrar obiceiurilor de aici";
"Nu de idei ducem noi lipsă";
"Şansele de reuşită sunt foarte mici";
"Nu am mai făcut aşa ceva niciodată";

---

* După M. Roco, "Creativitatea individuală şi de grup", Bucureşti, Ed. Academiei R.S.R., 1979, p.156.

"Nu este cel mai important lucru pentru momentul actual";
"Nu putem realiza asta fără să ne conformăm regulamentelor";
"Vom avea multă bătaie de cap şi de pomană";
"Este un lux să ne gândim la aşa ceva tocmai acum";
"Este deja târziu să ne mai gândim la asta";
"Să facă mai întâi alţii şi dacă o să le iasă bine ne apucăm şi noi";
"Te gândeşti practic la lucruri nerealizabile";
"Nu suntem pregătiţi pentru aşa ceva";
"Înainte de a propune o soluţie gândeşte-te foarte temeinic la şansele ei de aplicare";
"Este cu totul utopic ceea ce propune";
"Te asigur că nu va ieşi nimic";
"Scrie pe undeva de această idee";
"Te-ai gândit la ce te aşteaptă atunci când faci o propunere";
"De ce să schimbăm lucrurile tocmai acum când treaba merge bine";
"Sunt oameni cu o experienţă mult mai mare decât a dvs. care nu îndrăznesc să schimbe lucrurile prin ideile lor";

LISTA EXPRESIILOR UCIGAŞE*

N-am mai făcut...
Nu merge...
Nu avem timp...
Nu avem mână de lucru...
Nu este prevăzut în buget...
Am mai încercat asta...
Nu suntem pregătiţi pentru...
În teorie văd eu că se poate, dar ia să văd în practică...
Prea academic...
Prea demodat...
O să discutăm despre asta altădată...
Nu aţi înţeles despre ce este vorba...
Intreprinderea noastră este prea mică pentru aceasta...
Intreprinderea noastră este prea importantă pentru asta...
Avem prea multe proiecte în momentul de faţă...
Mai întâi să prospectăm piaţa...
Dacă de 20 de ani merge aşa înseamnă că e bună...
Ce spirit himeric s-a gândit la asta?...
Tot ce pot să spun este că nu se poate... Să formăm un comitet...
Să ne gândim bine şi să lăsăm timpul să hotărască...
Vor crede că suntem extravaganţi...

* După Clark Ch., Brainstorming, New York, Garden City, Doubleday, 1958

Nu "ţine" la mine...
Beneficiarii nu vor accepta...
Niciodată n-ai să convingi direcţiunea să accepte asta...
N-o luaţi prea repede...
De ce este nevoie de ceva nou în momentul de faţă?
Vânzările noastre sunt încă în creştere...
Vom trăi şi vom vedea...
Iată-ne ajunşi de unde am plecat...
Să o vedem pe hârtie...
Nu văd cum arată raportul...
Nu o putem realiza conform regulamentelor...
Baliverne...
Nu face parte din plan...
Niciodată noi n-am mai pus problema în felul acesta...
Asta e în lucrările de specialitate...
Cere multă bătaie de cap...

LISTA INTEROGATIVĂ*

Alte utilizări
Ce alte utilizări ar putea avea în forma actuală?
În ce alte produse ar putea fi utilizat materialul meu?
Dacă ar fi modificat?
Ce putem face cu deşeurile?

Adaptare
Cu ce seamănă?
Ce alte idei sugerează?
Există vreun precedent?
Ce s-ar putea copia (sau imita)?

Modificare
Altă destinaţie?
O nouă semnificaţie?
Altă culoare?
Mişcare?
Sunet?
Miros?
Formă?
Alt mod de prezentare?
Ce alte schimbări pot fi făcute?

---

* După A. Osborn, L'imagination constructive. Principes et processes de la pensée creative et de brainstorming, Paris, Dunod, 1971, p.189-260

Mărire
Ce i se poate adăuga?
Trebuie să dureze mai mult?
Să i se mărească frecvența?
Să fie făcut mai rezistent?
Mai încăpător?
Mai înalt?
Mai lung?
Dublu?
Multiplicat?
Exagerat?

Combinare
Un amestec?
Un ansamblu?
Să facem o combinare funcțională?
Să combinăm gusturile?
Ce alte combinări putem face?
Mai mic?
Mai compact?
Miniaturizat?
Mai scund?

Micşorare
Mai scurt?
Mai uşor?
Mai repede?
Ce i se poate suprima?
Cum să-l divizăm în părți componente?
Să-l minimalizăm?

Înlocuire
Ce să punem în loc?
Alte materiale?
Alte procedee?
Altă sursă de energie?

Alte locuri de amplasare?
Altă formă de abordare a problemei?
Putem înlocui unele părți componente?

Reorganizare
Să schimbăm între ele unele părți componente?
Adoptarea altor metode complet deosebite?
Dispunerea elementelor în altă ordine?
Inversarea cauzei cu efectul?
Schimbarea efectului?

Inversare
Luăm în considerare opusul?
Îl întoarcem?
Îl punem cu capul în jos?
Inversăm rolurile?
Schimbăm pozițiile personalului?
Schimbăm ordinea derulării?

Cuprins

ARGUMENT 7
PREFAȚĂ 10
Capitolul 1
SUB ÎNSEMNELE LUI "PANTA REI" 25
1.1. Creativitatea - spiritul timpului nostru 25
1.2. Repere biografice în psihologia creativității 28
Bibliografie 32

Capitolul 2
IDENTITATEA CREATIVITĂȚII 34
2.1. Distilări conceptuale 34
2.2. Raportul inteligență - creativitate 36
2.3. Raportul creativitate-rezolvare de probleme 41
2.4. Definiția creativității, nivelurile şi criteriile ei 42
2.5. Teoriile creativității 45
2.5.1. Teoria psihanalitică a creativității 45
2.5.2. Teoria asociaționistă a creativității 47
2.5.3. Teoria gestaltistă (configurațională) a creativității 48
2.5.4. Teoria behavioristă (comportamentistă) a creativității 49
2.5.5. Teoria existențialistă (umanistă) a creativității 50
2.5.6. Teoria culturală (interpersonală) a creativității 51
2.5.7. Teoria factorială a creativității 52
Bibliografie 55

Capitolul 3
GENEZA CREATIVITĂȚII
(FAZELE PROCESULUI CREATOR) 56
3.1. Prepararea 58
3.2. Incubația 61
3.3. Iluminarea 63
3.4. Verificarea 65
Bibliografie 67

Capitolul 4
DINAMICA FACTORIALĂ A CREATIVITĂȚII 69
4.1. Factorii psihologici 71
4.1.1. Factorii intelectuali 72
4.1.1.1. Gândirea divergentă 72
4.1.1.2. Gândirea convergentă 79
4.1.1.3. Stilul perceptiv (aprehensiunea) 80
4.1.2. Factorii nonintelectuali 80
4.1.2.1. Motivația 81
4.1.2.2. Caracterul 82
4.1.2.3. Afectivitatea 83
4.1.2.4. Temperamentul 83
4.1.2.5. Rezonanța intimă 85
4.1.3. Aptitudini speciale 86
4.1.3.1. Aptitudinea organizatorică (de conducere) 88
4.1.3.2. Aptitudinea matematică 89
4.1.3.3. Aptitudinea pedagogică 90
4.1.4 Factorii abisali 92
4.2. Factorii biologici 102
4.2.1. Ereditatea 102
4.2.2. Vârsta 105
4.2.3. Sexul 107
4.2.4. Sănătatea mentală 113
4.3. Factorii sociali 117
4.3.1. Condiții socio-economice şi culturale 117
4.3.2. Condiții educative 119
4.3.2.1. Familia 119
4.3.2.2. Şcoala 125
Bibliografie 134

Capitolul 5
FORMELE CREATIVITĂȚII 138
5.1. Creativitatea individuală şi de grup (colectivă) 139
5.1.1. Sarcina de rezolvat 143
5.1.2. Structura (compoziția grupului) 144
5.1.3. Aspecte psihosociale 146

5.1.4. Organizarea şi functionarea grupului 149
5.1.5. Personalitatea conducătorului de grup 155
5.2. Alte forme de creativitate 158
5.2.1. Creativitatea ştiinţifică şi tehnică 159
5.2.2. Creativitatea artistică 165
5.2.2.1. Creativitatea literară 167
5.2.2.2. Creativitatea muzicală 168
5.2.2.3. Creativitatea din artele plastice (grafică, pictură, sculptură) 170
5.2.2.4. Creativitatea scenică (actoricească) 171
Bibliografie 174

Capitolul 6
PSIHODIAGNOZA CREATIVITĂŢII 177
6.1. Predictorii creativităţii 177
6.2. Metode de psihodiagnoză a creativităţii 186
6.2.1. Metode pentru identificarea creativităţii copilului 186
6.2.1.1. Analiza produselor activităţii 187
6.2.1.2. Studiul de caz (case study) 187
6.2.1.3. Metoda aprecierii (interevaluării) şi autoaprecierii (autoevaluării) 188
6.2.1.4. Metoda testelor 189
6.2.2. Metode pentru investigarea adultului cu performanţe creatoare certe 198
6.2.2.1. Metoda biografică 198
6.2.2.2. Metoda longitudinală 199
6.2.2.3. Metoda caselor de evaluare 199
6.3. Proiectul unui model de psihodiagnoză a creativităţii 202
6.3.1. Schiţa unor premise teoretice şi exigenţe metodologice generale 202
6.3.2. Prezentarea experimentului 206
6.3.2.1 Metodele utilizate 207
6.3.2.1.1. Pentru gândirea divergentă 207
6.3.2.1.2. Pentru gândirea convergentă 208
6.3.2.1.3. Pentru aprehensiune 209
6.3.2.1.4. Pentru rezonanţa intimă 210
6.3.2.1.5. Pentru atitudinile creatoare 211

6.3.2.2. Prelucrarea şi interpretarea rezultatelor 215
Bibliografie 217

Capitolul 7
EDUCAREA CREATIVITĂŢII 219
7.1. Factorii frenatori ai creativităţii 219
7.2. Metodele de educaţie a creativităţii 224
7.2.1. Metode destinate personalităţii creatoare 226
7.2.1.1 Metodele psihoterapiei 228
7.2.1.1.1. Metode bazate pe discuţia individuală 229
7.2.1.1.2. Psihoterapiile de grup 231
7.2.1.1.3.Metode de valorificare a calităţilor ambianţei fizice şi interpersonale 234
7.2.1.1.4. Metode de relaxare 235
7.2.1.2. Metodele sugestive 247
7.2.1.2.1. Sugestopedia 249
7.2.1.2.2. Metoda sofronică 252
7.2.1.2.3. Controlul mental Silva 255
7.2.1.2.4. Hipnoterapia 259
7.2.2. Metode destinate produsului creator 265
7.2.2.1. Metode imaginative 265
7.2.2.1.1. Brainstormingul 265
7.2.2.1.2. Sinectica 269
7.2.2.1.3. Metoda Philips 6-6 273
7.2.2.1.4. Discuţia Panel 274
7.2.2.1.5. Metoda 6-3-5 274
7.2.2.1.6. Metoda Delphi 275
7.2.2.1.7. Metoda Frisco 276
7.2.2.2. Metode raţionale (analitice) 277
7.2.2.2.1. Metoda listelor 277
7.2.2.2.2. Metodele matriciale 278
Bibliografie 280

Capitolul 8
FENOMENUL SUPRADOTĂRII 283
8.1 Repere în circumscrierea conceptului de supradotare 283

Culegere: MIHAI SASU
Tehnoredactare: EMIL GRAMA
Tehnoredactare computerizată: DANIEL PORUȚIU
Corectură: VETUȚA DENGHEL

Tipărit la
S.C. „Vatran Alianz" S.R.L. Timișoara
piața Axente Sever nr. 9/A
tel.: 056/190664; tel./fax: 056/190663